

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce

Bc. Miroslava Fichtnerová

Hodnoty dětí a mládeže
ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí
(výzkumná sonda na ZŠ Chanov)

The values of the children and young people
from sociocultural disadvantaged backgrounds
(research in elementary school Chanov)

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PhDr. Karolíně Burešové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této práce.

Dále pak děkuji paní ředitelce, učitelům a žákům základní školy v Chanově za umožnění realizace výzkumného šetření.

V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě při psaní diplomové práce neustále podporovala, a zejména mým dvěma malým dětem, kterým jsem se kolikrát nemohla věnovat tak, jak bych si představovala a jak by ony samy potřebovaly.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Litvínově, dne 28. 7. 2015

Klíčová slova:

Hodnoty, děti, Romové, sociokulturně znevýhodňující prostředí, morální vývoj, rodina, výchova, základní škola.

Key words:

Values, children, Romanies, sociocultural disadvantaged backgrounds, moral development, family, education, elementary school.

Abstrakt:

Předložená diplomová práce pojednává o hodnotách dětí a mládeže v kontextu sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se zabývá vymezením základní terminologie a východisek týkající se hodnot a hodnotové orientace, morálního vývoje dětí, sociálního vyloučení. Text poskytuje detailní popis romské populace zahrnující její historii a současný stav, možné příčiny problémů a teoretická východiska psychosociálních odlišností. Praktická část práce přináší data týkající se sociálně vyloučené romské lokality Chanov a zejména místní základní školy. Výzkumná studie předkládá výklad, jaké životní hodnoty vnímají romské děti jako důležité a jaký postoj k jejich hodnotové orientaci mají učitelé základní školy Chanov. Výsledky rozhovorů a dotazníkového šetření jsou porovnány se závěry výzkumů uvedených v teoretické části práce.

Abstract:

This diploma thesis deals with the values of children and youth in the context of a sociocultural disadvantaged backgrounds. The work has theoretical and empirical character. The theoretical part explains the basic terminology and assumptions relating to values and value orientation, moral development of children, social exclusion. The text provides a detailed description of the Roma population including its history and current status, possible causes of problems and theoretical solutions psychosocial differences. Practical work provides data on socially excluded Roma locality Chanov and especially local elementary school. The research study provides an interpretation which life values Roma children perceive as important and what attitude to their value orientation have teachers of elementary school Chanov. The results of interviews and questionnaires are compared with the conclusions of the studies mentioned in the theoretical part.

*„Někdo ti může poradit, někdo tě může usměrnit,
ale člověka ze sebe musíš učinit sám.“
(romské přísloví)*

OBSAH

ÚVOD.....	10
1. VÝCHODISKA TEORETICKO-EMPIRICKÉ PRÁCE	12
1.1. PŘEDMĚT A CÍL PRÁCE	12
1.2. VYMEZENÍ TERMINOLOGIE	13
1.2.1. Hodnoty, hodnotová orientace, hodnotový systém	13
1.2.2. Rozdělení (klasifikace) hodnot.....	17
1.3. MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU	19
1.3.1. Teorie morálního vývoje	19
1.4. VÝCHOVA K HODNOTÁM	22
2. SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍ PROSTŘEDÍ.....	24
2.1. DOPADY SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO PROSTŘEDÍ	26
2.1.1. Školní neúspěšnost	26
2.1.2. Rizikové chování.....	28
2.2. VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	30
2.2.1. Přípravná třída	31
2.2.2. Asistent pedagoga	31
2.2.3. Individuální vzdělávací plán	33
3. ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE	34
3.1. STRUČNÁ HISTORIE ROMŮ	34
3.2. SOUČASNÁ SITUACE	37
3.3. MOŽNÉ PŘÍČINY PROBLÉMŮ ROMSKÉ KOMUNITY.....	38
3.4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PSYCHOSOCIÁLNÍCH ODLIŠNOSTÍ ROMŮ.....	41
3.4.1. Romové a výchova	42
3.4.2. Zvyky, tradice a hodnoty Romů	46
4. PŘEHLED VYBRANÝCH VÝZKUMŮ	49
5. PROSTŘEDÍ VÝZKUMU	53
5.1. SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKALITA CHANOV	53

5.2.	CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY CHANOV	55
6.	METODOLOGIE VÝZKUMU	62
6.1.	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU, CÍLŮ A OTÁZEK	62
6.2.	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	63
6.3.	VÝZKUMNÉ METODY	63
6.4.	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	64
6.4.1.	Zpracování výsledků – polostrukturovaný rozhovor.....	64
6.4.2.	Zpracování výsledků – dotazník.....	73
6.5.	SHRNUTÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	76
6.6.	DISKUSE	79
7.	ZÁVĚR.....	82
8.	SEZNAMY	84
9.	LITERATURA	86
10.	PŘÍLOHY	91

Seznam použitých zkratek

ČSÚ	Český statistický úřad
IVP	Individuální vzdělávací plán
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
V	Výzkumník
VO	Výzkumné otázky
ZŠ	Základní škola
Ž	Žák

ÚVOD

Sociální vyloučení, nízké vzdělání, nezaměstnanost, chudoba, rizikové chování, kriminalita – to vše lze považovat za hlavní znaky sociokulturně znevýhodněného prostředí. Pojem sociokulturně znevýhodněného prostředí je v současné době prezentován téměř s každodenní pravidelností. A ať už se jedná o negativní mediální obraz nebo žhavé politické téma, vždy je třeba si uvědomit, že zde žijí lidé.

Lapidárně řečeno – lidé žijí všude. Jsou schopni se přizpůsobit mrazivému prostředí nejsevernějších částí naší planety, horkému podnebí subsaharské Afriky či vlhkému klimatu tropických deštných pralesů. Výrazné rozdíly přizpůsobení se lidí různým podmínkám nalezneme ale i z pohledu ekonomického. V ekonomicky vyspělých státech, kde je obyvatelstvo orientované převážně na zvýšení životní úrovně, blahobytu, kapitálu a konzumu, žijí lidé za celkem pohodlných podmínek. Tak jako každá mince má dvě strany, i v takovém světě jsou lokality, ve kterých lidé pouze přežívají a živoří. A i když to na první pohled není zcela jasné, zpravidla se do této svízelné situace nedostanou pouze svým vlastním osobním přičiněním.

Narodila jsem se a vyrostla v Mostě. Ve městě, které je široké veřejnosti známé zejména díky přesunutému gotickému kostelu Nanebevzetí Panny Marie ustoupivší těžbě hnědého uhlí, a sídlištěm Chanov představující jedno z největších a nejstarších ghett v České republice. Zdánlivě dvě zcela odlišné věci, které spolu vůbec nesouvisí. Ovšem při studiu historických pramenů lze mezi tímto pozitivním a negativním znakem Mostu nalézt velmi úzký vztah.

Lokalita Chanov je úzce spjata s romskou populací, která v této oblasti představuje majoritní většinu a také sociální vrstvu s nejhoršími životními podmínkami. Hlavními znaky pro toto určení je jejich až podprůměrná sociální a vzdělanostní úroveň, vysoká nezaměstnanost, tíživá bytová situace, špatný zdravotní stav, neúměrné delikventní či kriminální chování a také neustále se zhoršující vztahy mezi romskou komunitou a majoritní českou společností.

Romská národnostní menšina se stala jistým specifickým naší společností. Jednání Romů se řídí odlišným žebříčkem hodnot oproti většinové společnosti. Nedorozumění, ke kterým pak dochází, jsou pro ostatní většinovou společnost, ve většině případů nepochopitelná. Odtud už je jen krůček k osočování, distancování se od romské menšiny

nebo dopouštění se diskriminace, což může v konečném důsledku vyústit až k projevům rasismu.

Pro účely diplomové práce označuji romskou menšinu pojmem Romové, bez ohledu na jejich subetnický původ (čeští Romové, slovenští Romové, maďarští Romové, němečtí Romové, Olašští Romové,...). Zpravidla hovořím o Romech slovenských, kteří v české společnosti představují až 80 % romské populace. Většinovou společnost nazývám gadžové (romské označení pro neromy), Češi, majorita, majoritní/většinová společnost, většinové obyvatelstvo.

Odborné literatury, která je zacílená na romskou problematiku, je poměrně velké množství. Proto i orientace v ní je celkem náročná. Převážná většina literárních pramenů se zaměřuje na historické souvislosti romského etnika, kořeny problémů ve vztahu k majoritní společnosti či možnosti řešení romské problematiky.

Diplomová práce je teoreticko-empirické povahy. Je zaměřena na kompilaci informací a dat nezbytných pro realizaci vlastního výzkumné šetření a konečnou analýzu a interpretaci. V úvodu mé práce je jasně vymezena terminologie seznamující čtenáře se základními pojmy hodnotové oblasti, s kterými v práci pracuji. První část práce se věnuje teoretickým východiskům morálního vývoje dětí školního věku a sociokulturně znevýhodňujícího prostředí včetně dvou stěžejních faktorů mající výrazný negativní dopad na celou českou společnost. Dále se detailně zabývám charakteristikou romského etnika a taktéž uvádím závěry konkrétních výzkumů zaměřených na romskou populaci.

Praktická část je věnována zpracování výzkumného šetření. Detailně popisuji prostředí výzkumu, kterým je romská lokalita Chanov, a zejména místní základní škola, na kterém výzkum realizuji. Klíčovými účastníky výzkumu budou žáci a učitelé této školy.

1. VÝCHODISKA TEORETICKO-EMPIRICKÉ PRÁCE

Úvodní kapitola se věnuje detailní definici předmětu, cíle práce a nezbytné související terminologie.

1.1. Předmět a cíl práce

Problematicke romského etnika se neustále věnuje poměrně velká pozornost, a to jak v současné době, tak i v minulých letech. Fundovaní odborníci se zaměřují na objasnění příčin nynějších problémů, ať už za pomoci historických pramenů nebo cílených výzkumných šetření, politická reprezentace ve spolupráci s různými institucemi se zabývá řešením těchto problémů a média nejčastěji prezentují aktuální, zpravidla nepříznivou, situaci Romů.

Předmětem mé práce je vzhled do romské problematiky na místní úrovni, a to konkrétně v jedné z nejznámějších romských lokalit Chanov mající všechny znaky sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Diplomová práce má několik cílů. Obecným cílem je poskytnout čtenářům informace týkající se problematiky hodnot, morálního vývoje dětí školního věku, a pomocí teoretických východisek vysvětlit základní terminologii, koncepce a teorie. Dalším cílem je specifikace sociokulturně znevýhodňujícího prostředí včetně jeho negativních dopadů na děti, které v něm žijí, a popis existujících výchovných a vzdělávacích opatření pro žáky se sociokulturním handicapem. Vzhledem k tomu, že zamýšleného výzkumu se zúčastní romští žáci, hlavním cílem práce je předložit detailní informace zaměřené na romské etnikum. V práci zmíním historii a současnou situaci Romů a popíši možné příčiny problémů v kontextu s psychosociálními odlišnostmi romského etnika.

Dostupná literatura uvádí, že hodnoty Romů jsou zcela odlišné od majoritní populace. Cílem praktické části je přinést informace získané od samotných žáků chanovské základní školy zaměřené na zjištění jejich hodnotové orientace. Výzkumné šetření bude směřovat k poznání toho, jaké hodnoty vnímají tito žáci jako nejvíce důležité a také proč je za důležité považují. Dalším cílem mé práce je získání názorů a postojů učitelů chanovské základní školy na konkrétní hodnoty dětí romského etnika. Současně poskytnu detailní

informace týkající se vzniku a současného stavu sídliště Chanov, a dále na základě získaných dat představím komplikovanou situaci místní základní školy.

Jsem si vědoma toho, že vztah k tématu zvolený pro zpracování práce není určitě vyčerpávající. To vzhledem k rozsahu celé problematiky není ani reálné. Snažím se spíše o to, obecně známé a dostupné informace o romské populaci aplikovat na lokální úrovni. Domnívám se, že výsledky mé práce mohou být podnětné pro osoby a instituce, které na lokální úrovni problémy Romů pomáhají řešit.

1.2. Vymezení terminologie

Pro hodnotné zpracování práce a posléze výzkumného šetření je potřeba jasně vymezit terminologii, se kterou budu v textu pracovat.

1.2.1. Hodnoty, hodnotová orientace, hodnotový systém

Hodnota představuje obecný pojem a proto je velmi nesnadné ji přesně a jednoznačně definovat. Přesto hodnoty a hodnotová orientace reprezentují významnou stránku osobnosti. Společně s potřebami, postoji a zájmy motivují člověka k jeho jednání a určují směr tohoto jednání. Na rozdíl od základních potřeb vytvářejí hodnoty motivaci více socializovanou a zdvořilostní, mají tak silnější vazbu na společenské systémy. V této souvislosti je zajímavé to, že hodnoty, ačkoli jsou získané, mohou být silnější než základní biologické potřeby (např. člověk položí svůj život za pravdu). Pro hodnoty je charakteristický přenos hodnot společnosti na jedince a dále celoživotní interakce mezi hodnotovým systémem jedince a společností. Není nic pozoruhodného na tom, že v průběhu života jedince, a to zejména v závislosti na věku či povolání, se hodnotový žebříček může změnit.

Definice hodnot není tedy jednoduchá. Obecně lze říci, že hodnoty jsou to, čeho si ceníme, vážíme, na čem lpíme, za co jsme ochotni něco obětovat. Z toho vyplývá, že hodnoty jsou skutečnosti, které jsou:

- a) žádoucí – to, co by mělo být, co je pro jedince a společnost potřebné,

b) chtěné – to, co si jedinec přeje, co se stává předmětem jeho touhy.

Z hlediska psychologie je hodnota chápána jako vše, co má pro jedince význam. Pod hodnotou se tedy rozumí to, co člověka přitahuje, obohacuje, usměrňuje, co vytváří jeho osobu ve všech dimenzích, projevech a úsilí.

Sociologie zkoumá hodnotu v souvislosti s kulturou, která je chápána jako souhrn všech hodnot – materiálních a duchovních, které byly ve společnosti vytvořené a využívané.

V pedagogice se hodnota chápe jako subjektivní ocenění či míra důležitosti, kterou člověk přisuzuje určitým věcem, jevům nebo jiným lidem.

V psychologickém slovníku (Hartl, 1993, s. 63) je hodnota definována jako *„vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb. Hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v průběhu socializace“*.

Podle Cakirpalogla (2004) představuje hodnota specifickou psychickou kategorii, jež vytváří poměrně stabilní, trvalou strukturu osobnosti. Hodnoty vyjadřují názor, co je dobré nebo užitečné a naopak, co je špatné či dokonce nežádoucí. Hodnoty určují naše chování a jednání.

Grác (1979, s. 16) chápe hodnoty jako *„význam, ktorý pripisujeme nejakej veci či nejakému konaniu, na základe toho, že možu uspokojit' nejakú našu potrebu“*.

Kučerová (1996) nazírá na hodnoty ze dvou úhlů. Buď hodnoty představují vše, co uspokojuje naše potřeby a zájmy, nebo chápe hodnoty jako základní kulturní kategorie odpovídající našim vyšším tendencím, normám a ideálům, a to zejména sociálním, mravním a estetickým.

Nakonečný (1996, s. 83) uvádí, že *„hodnoty, emociogenní pojetí dobra, se stávají součástí sebepojetí a fungují jako motivy jeho obrany: člověk hlídá sám sebe, aby byl tím, kým chce být“*.

Hodnoty představují nezbytnou součást našeho života, bez kterých člověk nemůže žít. Jsou uznávané jedincem, celými skupinami či společností. Existují hodnoty, zejména

morální, které mají absolutní trvalou platnost. Jiné hodnoty jsou proměnlivé a mají pouze krátkodobé trvání.

Hodnoty představují neodmyslitelnou součást lidského života. Jsou významným zdrojem motivace, představují cíle, kterých chtějí lidé dosáhnout.

Hodnotová orientace představuje výsledný obraz preferencí a souvztažností jednotlivých hodnot. Můžeme ji chápat jako nejdůležitější přístupy člověka k jeho přírodnímu a společenskému prostředí, protože určuje jeho chování a jednání. Začíná se utvářet v raném dětství, kdy se dítě odpoutává od vrozených smyslových hodnot a postupně objevuje hodnoty svého nového sociálního prostředí. Na formování a utváření osobnosti, a tím i jejích hodnot, má zcela zásadní vliv rodina. Dalšími faktory, které vstupují do tohoto procesu, je škola, vrstevníci a přátelé, média, apod.

V průběhu vývoje života jedince se hodnotová orientace mění. Mění se s věkem – jinou hodnotovou orientaci má malé dítě, dospělý či senior. Mění se v rodinném prostředí, různou hodnotovou orientaci mají etnické skupiny. Dále mají na hodnotovou orientaci vliv normy a zákony státu, ve kterém jedinec žije. V neposlední řadě hodnotovou orientaci ovlivňuje i přírodní prostředí a s tím související např. živelné katastrofy.

Kolář (2012, s. 49) definuje hodnotovou orientaci jako „*soubor zevnitřněných přesvědčení o tom, co je důležité, hodnotné, potřebné, o co má smysl v životě usilovat*“.

Lorenzová (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 293-294) charakterizuje hodnotovou výchovu jako „*soubor zevnitřněných přesvědčení o tom, co je důležité, hodnotné, o co má smysl v životě usilovat. Hodnotová orientace se vyvíjí, relativní stálosti dosahuje nejdříve v adolescenci, kdy se hodnoty stávají ústředním tématem budování osobní identity*.“

Pro každou lidskou činnost je charakteristická hodnotová orientace, která v sobě zahrnuje cíl. Známa je typologie hodnotových orientací Edvarda Sprangera (Smékal, 2002), která zahrnuje následujících šest typů:

- a) teoretický – hlavní hodnotou je poznání a pravda, cílem je hledání pravdy,
- b) ekonomický – hlavní hodnotou je zde užitečnost, cílem je sebezáchova,
- c) estetický – hlavní hodnotou je chápána krása, cílem je hledání harmonie,
- d) sociální – hlavní hodnotu představuje láska k lidem, cílem je konání dobra,

- e) politický – hlavní hodnotu nalézáme moc, cílem je ovládnutí druhých,
- f) náboženský – hlavní hodnotou je jednota s Bohem, cílem je sebezpřesah.

V závislosti na této typologii upozorňuje Kučerová (1996, s. 76) na stoupající vlnu kritiky proti ekonomickému typu člověka, „*který se odtrhl od ostatních typů lidství, působí ekologické pohromy, nepřátelství mezi lidmi, globální nebezpečí zániku. Jeho vinou došlo k posunu do normocentrické orientace k orientaci na vlastní zájem. Egocentrická orientace vyvolala v život typ člověka lačného, nenasytého, bezohledného (Homo rapax) stejně jako typy rozvracečů, ničitelů a zabijáků (Homo destruktorka, mortifer).*“

Nakonečný (1998, s. 232) tvrdí, že „*svět člověka je především světem hodnot a hodnotová orientace člověka, která vyjadřuje jeho významné životní cíle, může u mnoha jedinců přesahovat prioritu biologických hodnot (zdraví, požitky) a její osou mohou být hodnoty kulturní či duchovní*“.

Na základě uvedených definic lze zcela jednoznačně připustit, že hodnotová orientace je důležitá k sebeřízení jedince.

Hodnoty, které jedinec uznává a které jej motivují, jsou hierarchicky uspořádané a tvoří **hodnotový systém**. Hodnotový systém bývá označován za jádro struktury osobnosti.

Podle Homoly (1979) by měl hodnotový systém splňovat určitá kritéria:

- a) Hodnotový systém by měl být vnitřně konzistentní s celou osobností jedince. Měl by tvořit určitou hierarchii jednotlivých hodnot podle důležitosti pro jedince a ten musí vlastním hodnotám věřit.
- b) Hodnotový systém by měl být realistický a do určité míry i pružný. Hodnoty musí platit pro svět okolo nás, není možné, aby byly utopiemi. Měly by být relativně stálé, ale musí se umět přizpůsobit změnám v člověku i v jeho okolí.
- c) Hodnotový systém, podle kterého člověk žije, by mu měl přinášet uspokojení. Je zasazený do „já“ každého jedince a má tím větší vliv na osobnost, čím je ucelenější a propojenější s ostatními subsystémy osobnosti.

Hodnotový systém řídí a poskytuje životu určitý smysl, má nezastupitelný vliv na celkový přístup ke světu a s hlediska budoucnosti má silný motivační efekt. Má tak velký

vliv na lidské jednání a chování. Lze konstatovat, že osobnost jedince je natolik zralá, konzistentní a sjednocená, nakolik je vyvážený její hodnotový systém.

1.2.2. Rozdělení (klasifikace) hodnot

V odborné literatuře lze nalézt různé klasifikace hodnot.

Rakouský neurolog a psychiatr Frankl (Vymětal, 2004) rozlišuje tři druhy hodnot – tvůrčí, zážitkové, a postojevé. Tvůrčí lze podle něj realizovat výhradně prostřednictvím vlastní činnosti. Smysluplnost lidského života tedy spočívá v tom, že člověk uskutečňuje hodnotný skutek či vytváří hodnotné dílo. Zážitkové hodnoty se formují v prožívání, obohacují náš život, představují to, co v nás vzbuzuje kladné emoce (např. hudba, umění, láska). Mezi postojevé hodnoty patří kladné i záporné hodnoty, které jedinec zaujímá k určitému dění jeho života. Život podle Frankla získává svou smysluplnost i v takových situacích, kdy se člověk cítí bezmocný a tuto skutečnost přijme jako svůj vlastní, nezvratný úděl. Uskutečňování postojevěvých hodnot můžeme nalézt například při lidském utrpení.

Kučerová (1996) klasifikuje tři skupiny hodnot – přírodní, civilizační a sféru duchovních hodnot. Přírodní hodnoty v sobě zahrnují hodnoty životní (vitální), které vedou k zachování a rozvoji života organismu, jedince či druhu (odpovídají potřebám fyzické existence), a dále hodnoty sociální představující žádoucí mezilidské vztahy a city, jedná se o projev člověka ve vztahu k druhým lidem a k sobě samému mezi nimi. Hodnoty civilizační chápe jako zapojení člověka do společnosti, ale také jako vliv socializace na jednotlivce. Sféra duchovních hodnot v sobě zahrnuje sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (krása a umění) a sebereflexi (světový a životní názor).

Smékal (2009) nahlíží na hodnoty ze čtyř různých pohledů:

- a) Hodnoty jako obecné cíle, o které člověk usiluje; představují cenu či smysl, kterou objekt nebo pojem má pro člověka (např. zdraví, láska, štěstí, rodina, mír,...).
- b) Hodnoty jako prostředky, díky kterým dosahujeme něčeho pro nás velmi významného (např. vzdělání, postavení v práci,...).
- c) Hodnoty jako to, pro co stojí usilovat nebo se mu naopak vyhýbat (např. požitky z alkoholu nebo abstinence, krása uměleckého díla nebo jeho cena,...).

d) Hodnoty jako kritéria, podle kterých posuzujeme a hodnotíme objekty a události našeho světa.

Nakonečný (1998) uvádí, jak sám však tvrdí velmi hrubé a nepřesné, dělení hodnot na materiální (jídlo, bydlení, majetek, zdraví), sociální (láska, přátelství) a duchovní. Ty dále dělí na intelektuální (pravda), morální (nadosobní dobro) a estetické (krása).

Homola (1979) rozděluje hodnoty normativní, které naznačují, jak by se měl člověk chovat, a deskriptivní, které dedukujeme z chování člověka. Dále vnímá hodnoty jako univerzální a jedinečné. Univerzálnost hodnot je chápána v jejich přijetí v souladu se společenskými normami chování, hodnoty jedinečné jsou chápány v tom smyslu, že vychází z osobnostní struktury jedince. V neposlední řadě Homola rozlišuje hodnoty společenské a osobní, kdy osobní hodnoty regulují chování člověka.

Dorotíková (1998) uvádí následující dělení hodnot:

a) Hodnoty jako všeobecně platné normy lidského chování. Hodnotami nemohou být pouze osobní hodnoty jedince. Pokud by se totiž lidé chovali pouze podle toho, co oni sami považují za hodnotné, pak by celá společnost čelila nihilismu, egoismu, zvlůli. Je tedy více nutné, aby společnost, v zájmu fungování svých členů a potažmo svého zachování, trvala na akceptaci vyšších hodnot, v nichž spatřuje závazné normy.

b) Hodnoty jako to, o co usilujeme. To, co jedince nezajímá, nemá povahu hodnoty. V tomto bodě je zásadní hierarchie hodnot, která se projevuje při rozhodování lidí.

c) Hodnoty jako zvláštní vlastnosti. Pojmenujeme-li určitou činnost za správnou a jinou za nepřijatelnou, nějaký umělecký předmět za krásný a další za pohoršující, bavíme se o vlastnostech. Problém není v tom, nalézt rozdíl mezi vlastnostmi, nýbrž v tom, jak určit podstatu těch druhých vlastností – hodnoty se nedají definovat jako ostatní kvality.

Jak je z uvedeného dělení patrné, všechny druhy hodnot jsou určitým způsobem důležité pro život člověka. Každý si může vymezit takové hodnoty, které považuje za klíčové. Do tohoto procesu se ale vždy promítá věk jedince, prostředí, ve kterém žije, či zájmy, které preferuje.

1.3. Morální vývoj dítěte školního věku

Morálka představuje systém pravidel, které určují, co je dobré a co špatné, jak se má člověk chovat a jak už ne. Schopnost naučit se toto rozlišovat je, podle mého názoru, jednou z hlavních součástí osobnostního vývoje dítěte. Proces morálního vývoje bezesporu velmi silně ovlivňují rodiče, po nástupu dítěte do školy se dalšími výraznými činiteli stávají učitelé, vrstevníci, média. V případě, že se rodina řídí odlišnými morálními normami než škola a společnost, je to pro dítě velmi matoucí.

Školní věk představuje období, kdy dítě navštěvuje základní školu. Toto období se v literatuře dále nejčastěji dělí na dvě dílčí fáze:

1. mladší školní věk – od 6 do 11 let,
2. starší školní věk – od 11 do 15 let.

Na základě uvedeného věkového období lze konstatovat, že mladší školní věk začíná nástupem dítěte do školy a končí přibližně přechodem na druhý stupeň. Starší školní věk je období druhého stupně základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky. Škola tedy představuje pro dítě školního věku hlavní náplň dne.

Rodiče a učitelé však postupně začínají ztrácet na své autoritě. V období mladšího školního věku se začínají dostávat do popředí vrstevníci a spolužáci. Dochází ke vzniku kamarádských vztahů, ale i ke vztahům soupeřivým a antipatickým. Dítě se setkává s různými typy komunikace a je velmi důležité, čemu se naučilo již dříve. Určitou nevýhodu mají jedináčci či děti, které nechodily do mateřské školy (Čáp, 2007).

1.3.1. Teorie morálního vývoje

Mezi teorie morálního vývoje zabývající se zejména zkoumáním dětského myšlení lze řadit práce Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, který na Piagetovu koncepci morálního vývoje navázal. Předložené teorie vycházející z dlouhodobých výzkumů nám mohou pomoci pochopit dětskou morálku a jejich postoj k dílčím hodnotám.

Jean Piaget a jeho koncepce morálního úsudku dítěte

Jedním z prvních psychologů, kteří se zabývali teorií mravního vývoje, byl švýcarský psycholog Jean Piaget. Piaget dospěl k závěru, že děti se od dospělých odlišují nejenom v kognitivním vývoji, ale i morálním. Na základě svých tvrzení Piaget (Heidbrink, 1997) definoval dvě stadia morálního vývoje dítěte:

1. **Heteronomní morálka** – jednání dětí je závislé na vnějších zákonech. Chování dětí se odvíjí od příkazů, zákazů a omezení rodičů a dalších hlavních osob v jejich životě. Špatné chování je takové, kdy dítě neuposlechne příkazu nebo poruší pravidla
2. **Autonomní morálka** – jednání dětí je závislé na vnitřních morálních zákonech. Dítě je již schopno zhodnotit, co je správné a co ne, bez ohledu na rodičovskou autoritu.

Piaget analyzoval morální usuzování dětí na základě zkoumání hry a vnímání pravidel. Využil pro to hru v kuličky a rozlišil čtyři stadia užívání pravidel (Heidbrink, 1997):

1. Čistě motorické a individuální stadium (do 3 let)

Děti berou hru jako pohybovou aktivitu, chybí zde zřejmý herní záměr, pravidla nemají při hře žádnou roli.

2. Egocentrické stadium (od 2 do 6 let)

Dítě začíná chápat existenci nějakých pravidel, pozoruje starší děti a napodobuje jejich chování. Do hry se dítě zatím není schopno zapojit jako do sociální aktivity, v podstatě si hraje samo.

3. Začínající spolupráce (od 7 do 10 let)

V tomto stadiu již začíná převažovat sociální charakter hry. Dítě se již snaží vyhrát a taktéž sleduje své spoluhráče, zda při hře nepodvádí. Pravidlům hry dítě ještě není schopno přesně porozumět, ale má snahu hrát podle domluvených pravidel.

4. Kodifikování pravidel (od 11 let)

Pro dítě je přítomnost pravidel důležitější než samotná hra. Pravidla zná velmi dobře a na jejich ujasňování lze velmi dobře pozorovat spolupráci s ostatními dětmi.

Vacek (2008) zdůrazňuje, že Piagetova zjištění lze velmi dobře využít ve škole i rodině. Přínos vidí zejména ve skupinových projektech, při kterých se děti učí spolupracovat, a dostávají se z heteronomní morálky k autonomní. Tj. prostřednictvím kooperace

překonávají svůj egocentrismus a vědomě se zapojují do procesu rozhodování a utváření pravidel. Piaget v podstatě potvrdil důležitost hry v procesu lidského učení. Hra umožňuje dítěti lépe pochopit obsah učení a v daleko větší míře se dítě díky hře s tímto obsahem ztotožní a přijme jej za své.

Stadia morálního vývoje podle Lawrence Kohlberga

Kromě Piageta je za hlavního představitele morálního vývoje považován americký vývojový psycholog Lawrence Kohlberg. Ten ve svém výzkumu, který provedl se 72 chlapci pomocí 10 hypotetických rozhodnutí, navazuje na Jeana Piageta a jeho pojetí vývoje morálky. Svou vlastní koncepci rozšířil o věkové období adolescence a dospělosti, neboť tvrdil, že morální vývoj trvá déle s ohledem na komplikovanost vývojových fází. Kohlberg předpokládal, že rozvoj chápání norem závisí na vývoji poznávacích procesů. Ovšem vyšší inteligence není předpokladem pro vyšší úroveň morálky.

Kohlberg definoval šest hlavních stádií morálního vývoje rozdělených do třech úrovní (Heidbrink, 1997). Jednotlivé úrovně Kohlberg (Vacek, 2008, s. 26) popisuje následovně: „*Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úrovně dosahuje menšina dospělých, obvykle teprve po 20. roce života.*“

Vzhledem k tomu, že se práce zabývá dětmi školního věku, budu se zabývat pouze prekonvenční a konvenční morální úrovní.

- **Prekonvenční úroveň morálky**

1. Orientace na odměnu a trest – hlavním motivem jednání dítěte je vyhnout se trestu. Jestli je určité chování správné nebo špatné, záleží na jeho hmotných nebo fyzických dopadech. U dítěte převažuje egoistické hledisko.
2. Účelové myšlení – na této úrovni dochází k částečnému překonání egocentrismu. Správné jednání je takové, kdy jedinec uspokojuje své potřeby, ale zároveň si už uvědomuje potřeby druhých, které se učí akceptovat.

- **Konvenční úroveň morálky**

3. Orientace na souhlas ostatních – člověk chce splnit to, co od něj očekávají ostatní. Dítě či mladý člověk se orientuje na normy zájmových skupin, které považuje za důležité. Zájmovou skupinou může být rodina, přátelé, dobrá, ale i špatná parta.
4. Orientace na právo a pořádek – jedinec na této úrovni zcela respektuje autority. Správné jednání je takové, kdy plní požadavky autority. Tou může být zákon i obecné pravidlo.

Pro určení konkrétního stadia, ve kterém se jedinec aktuálně nachází, Kohlberg používal tzv. morální dilemata. Ta představovala jednoduché příběhy, které měly morální zápletku a dva přijatelné konce, na základě kterých se dítě rozhodovalo a toto své rozhodnutí zdůvodňovalo. Morální dilemata a diskuze o nich rozhodně mají pozitivní vliv na rozvoj morálky.

Kohlbergova koncepce morálního vývoje má své zastánce i kritiky. Především je mu vytýkáno, že se ve svém výzkumu zabýval pouze muži. Poukázala na to například Carol Gilliganová, která teorii morálního vývoje podle Kohlberga vyčítala absenci žen. Ty podle ní kladou větší důraz na sociální aspekt celé situace (Vacek, 2011). Další kritici zastávají názor, že jedinec zpravidla uvažuje na vyšším stupni morálního vývoje, než podle kterého by ve skutečnosti jednali.

1.4. Výchova k hodnotám

K elementárním lidským vlastnostem patří, že člověk je vychovatelný, a proto musí být vychován. Smyslem výchovy je připravit dítě na dospělost, na převzetí rolí dospělého člověka v dané společnosti. Hodnotová výchova má tu vlastnost, že obsahuje dvě formy – nevědomou, která představuje výchovu k dobrému chování dítěte za pomoci rodičů, a systematickou neboli cílenou, kterou mají ve své kompetenci zejména učitelé.

V souvislosti s hodnotovou výchovou je vždy prvořadé si určit, k jakým hodnotám chceme dítě vést. Cílem takové výchovy by pak měl být vyzrálý jedinec, který dokáže rozlišit, co je dobré a co je špatné, a je svobodnou, přesto zodpovědnou, osobností.

Výchova k hodnotám neboli hodnotová výchova na základě definice z Výkladového slovníku z pedagogiky *„představuje kultivaci hodnotového myšlení, citění, jednání,*

hodnotových postojů osobnosti, převádění všeobecně uznávaných hodnot (hodnotový kánon) z generace na generaci“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 49).

Na význam hodnotové výchovy upozorňoval už německý filozof Max Scheler, který patřil mezi nejvýznamnější autory zabývající se hodnotami. Scheler tvrdil, že nelze o hodnotách pouze učit, ale naopak je klíčové naučit vychovávaného hodnoty ctít a mít (Pelcová, 2014).

Hodnotovou výchovu můžeme tedy chápat jako výchovu hodnotami k hodnotám. Děti napodobují svět a chování dospělých a podcenění této oblasti může mít v konečném důsledku závažný vliv na vývoj celé společnosti. Děti představují naši budoucnost a je tedy pouze na nás – rodičích, učitelích či dalších autoritách – co jim chceme předat, kam chceme směřovat jejich morální vývoj.

2. SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍ PROSTŘEDÍ

Osobnostní vývoj každého jedince je ve značné míře podmíněn prostředím, ve kterém žije v dětství, mládí i dospělosti. Kraus a Poláčková (2001, s. 103) k tomu poznamenávají, že „*dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře (to bude individuální a závislé na dalších okolnostech) nás poznamenává a ovlivňuje*“.

Pro každé prostředí, ve kterém člověk žije, lze vymezit tři základní podmínky – přírodní, materiální (např. typ a velikost obce) a sociokulturní. Mezi sociokulturní prvky řadíme zejména sociální status rodiny, dosažené vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů. To vše velmi silně ovlivňuje socializaci dítěte, má vliv na jeho rozvoj řeči, výsledky ve škole, volbu dalšího vzdělávání a povolání (Průcha, Veteška, 2012).

Pojmy jako sociokulturně znevýhodňující prostředí, sociální znevýhodnění, sociokulturní handicap slyšíme velmi často. Všechny tyto pojmy znamenají v podstatě totéž – lze jimi označit prostředí, které má negativní vliv na psychický a kognitivní vývoj jedince. Sociokulturní znevýhodnění vyplývá ze sociální či etnické odlišnosti jedince. Velmi často se jedná o zástupce menšinové společnosti a majorita usiluje o jejich přizpůsobení. Sociokulturní podmínky určuje právě majoritní společnost, neboť sociokulturní pojetí normy je vázáno na normy (hodnoty a postoje) určité doby, místa a skupiny. Normální je tedy to, co je v dané společnosti a kultuře obvyklé (Vágnerová, 2008).

Sociální a kulturní znevýhodnění je pojem, který je značně široký. Zahrnuje v sobě celou řadu problémů, mezi které patří zejména rasová a národnostní odlišnost, zdravotní handicap, jazyková bariéra, nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí rodiny, ústavní výchova (Slowík, 2007).

Palán (2002) definuje sociokulturně znevýhodněné prostředí jako „*prostředí, které neumožňuje dostatečně rozvinout duševní potenciál člověka (především dítěte), vč. jeho schopností i dovedností*“. Sociokulturně znevýhodňující prostředí je pak takové prostředí, které určují minimálně tři rizikové faktory. Mezi tyto faktory Palán (2002) řadí například nízký věk matky v době narození dítěte (méně než 17 let), nedokončené ani základní vzdělání alespoň u jednoho z rodičů, nedostatečná ekonomická a bytová situace, domácí násilí, projevy patologických jevů v rodině, chronické onemocnění, postižení nebo těžké psychické onemocnění jednoho nebo obou rodičů, které zabraňuje adekvátně pečovat o dítě.

Sociokulturně znevýhodňující prostředí řeší zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Důvodem k tomu je vznik překážek v učení, které žákům vyrůstajícím v takovém prostředí zabraňují v rozvoji jejich vzdělávacího potenciálu a schopností. § 16 tohoto zákona řeší podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti, žáky a studenty školský zákon specifikuje jako osoby se:

- a) **zdravotním postižením** (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
- b) **zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání),
- c) **sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, znevýhodnění vyplývající z nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky).

Mnohem konkrétnější definici nalezneme v **Koncepci včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí** (MŠMT, 2005). Sociokulturně znevýhodňující prostředí je zde definováno jako sociální a kulturní prostředí, které dítěti komplikuje začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Tyto děti pocházejí z rodin, které:

- nejsou schopny nebo nechtějí podporovat dítě ve školních aktivitách a přípravě na školu,
- mají k vzdělání nízký nebo dokonce záporný postoj,
- nezabezpečují dostatečně materiální potřeby dětí,
- žijí na okraji společnosti nebo jsou sociálně vyloučené,
- se řídí odlišnými kulturními vzorci oproti české společnosti nebo jsou s nimi v rozporu,
- užívají jiný než vyučovací jazyk nebo tímto jazykem hovoří nesprávnou formou (např. romský etnolekt češtiny).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí vyrovnávací opatření, která poskytují podporu těchto dětí při vzdělávání. Vyrovnávací opatření dle této vyhlášky zahrnují:

- „využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků,
- poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku,
- využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení,
- individuální vzdělávací plán,
- služby asistenta pedagoga.“

Při hodnocení žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním je škola povinná přihlížet k povaze jejich znevýhodněním.

2.1. Dopady sociokulturně znevýhodňujícího prostředí

Sociokulturně znevýhodňující prostředí určují konkrétní faktory, které nutně musí mít dopad na jedince, kteří v tomto prostředí žijí a vyrůstají. Dva nejvýznamnější, které zcela jednoznačně mají negativní vliv jak na konkrétního jednotlivce, tak i na celou společnost, představuje zejména školní neúspěšnost a rizikové chování.

2.1.1. Školní neúspěšnost

Školní úspěšnost je v pedagogickém slovníku definována „jako zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů, to znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo píle, ale také dílem učitele, resp. součinností učitele a žáka“ (Průcha, 2003, s. 225). Školní neúspěch dítěte lze pak chápat jako selhání v sociální roli žáka.

Kovaříková (1998) rozděluje faktory, které se podílejí na školní neúspěšnosti, na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější).

Mezi endogenní faktory školní neúspěšnosti ve vztahu k sociokulturně znevýhodňujícímu prostředí lze přiřadit zejména psychické vlastnosti žáků. S tím souvisí především motivace a hodnota, kterou lidé vzdělání připisují. Ovšem postoj romské

populace ke vzdělání je spíše negativní. Hodnotě vzdělání nepřipisují Romové přílišnou důležitost. Oproti majoritní společnosti, u které se vzdělání tradičně objevuje na prvních příčkách hodnotového žebříčku, protože ve vzdělání spatřují nástroj k dosažení výhod pro jejich ekonomickou budoucnost. Romové však nevidí vztah mezi vzděláním a ekonomickým úspěchem (Balvín, 2008).

Exogenní faktory mající vliv na školní neúspěšnost je zejména vliv rodiny, vliv školy a vlivy mimorodinné a mimoškolní. Vliv rodiny lze zcela jednoznačně hodnotit jako naprosto významný v rámci primární socializace. Nízká vzdělanostní úroveň rodičů, která je u Romů velmi častá, má za příčinu špatný základ pro rozvoj určitých znalostí a dovedností dítěte. Problém také vidím v tom, že nevzdělaný rodič neumí svému dítěti adekvátně poskytnout domácí přípravu, protože mu nedokáže vysvětlit probíranou látku, není schopen se s ním učit.

Mezi další příčiny školní neúspěšnosti romského žáka lze přiřadit jazykovou bariéru. V romských rodinách se hovoří spíše romským etnolektem češtiny (neustálená forma nemateřského jazyka, např. specifická romská podoba mluvené češtiny – např. „Paní učitelko, já Vám nechápu!“). To představuje pochopitelně nedostatečný základ pro porozumění vyučovacím jazyku. V minulosti byly romské děti v souvislosti s žádnou či minimální znalostí češtiny velmi často zařazovány do zvláštních škol.

Se sociálním znevýhodněním velmi úzce souvisí chudoba a s ní spojené nevyhovující bytové podmínky. Romští rodiče často nejsou schopni svému dítěti poskytnout základní materiál pro výuku, jako jsou školní pomůcky, vlastní psací stůl a židle. Romský žák zpravidla nemá ani klidné místo pro učení, protože v jednom bytě bydlí kolikrát i patnáct osob.

V rámci této kapitoly musím zmínit, že na školním selhávání romských dětí se podílí i český školský systém charakterizovaný především frontálním stylem výuky a výkonovými požadavky, a dále školy a jejich učitelé, kteří jsou nedostatečně připraveni na výuku romských žáků díky neznalosti jejich psychiky a kultury.

2.1.2. Rizikové chování

Jako rizikové chování lze označit poměrně hodně negativních projevů u dětí a mládeže. Novotný a Okrajek (2012) definují tři základní oblasti rizikového chování včetně jejich konkrétních projevů:

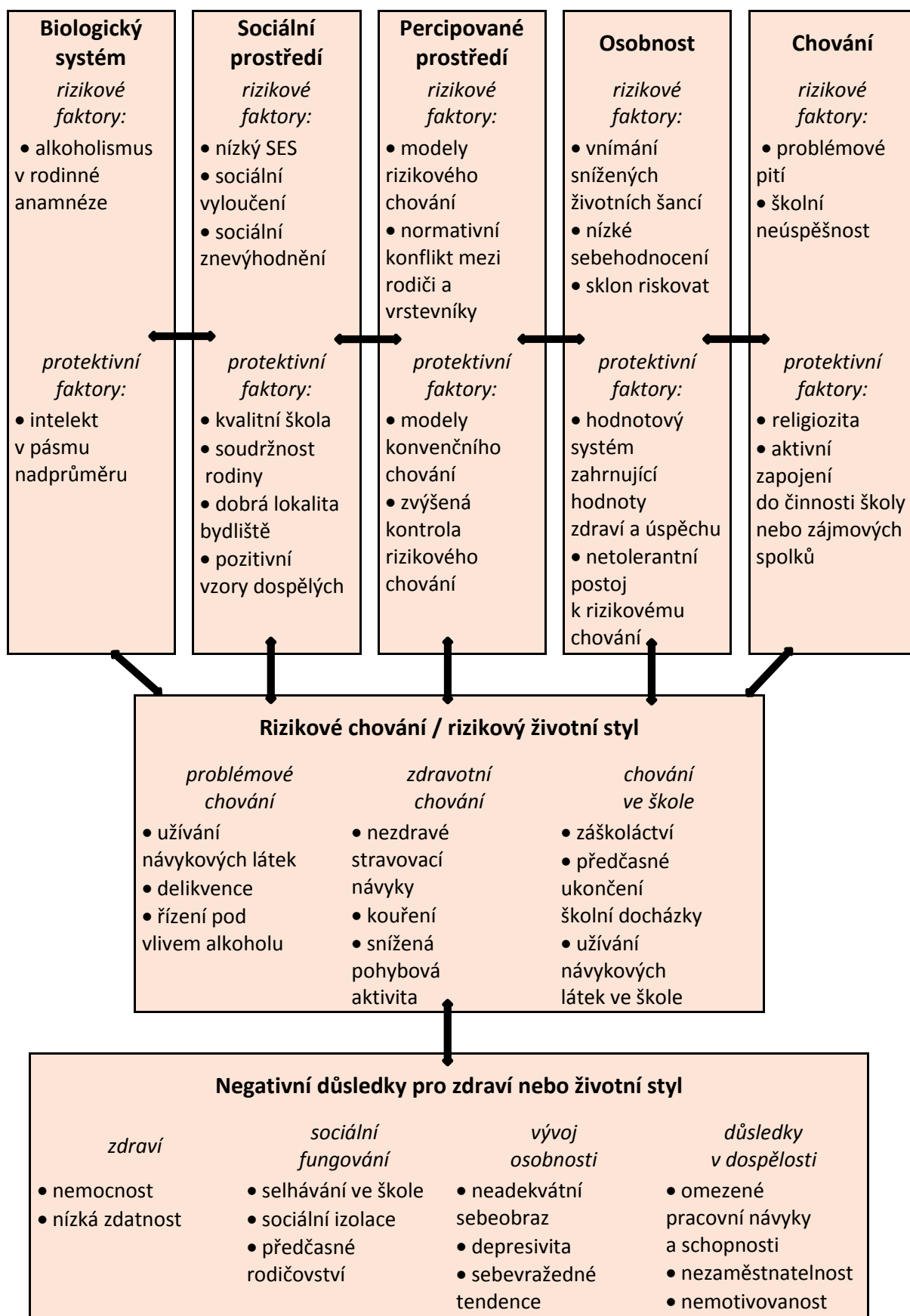
- **návykové chování**, které lze charakterizovat jako užívání návykových látek (např. kouření, konzumace alkoholu a nelegálních drog, gamblerství),
- **negativní projevy v psychosociální oblasti** (např. lhaní, záškoláctví, vandalismus, šikana, poruchy chování, agresivita, delikvence, sebepoškozování, deprese až sebevražedné chování, aj.),
- **poruchy reprodukčního zdraví** (problematický sexuální život – časný začátek sexuálního života, promiskuita, rizikový sex, a s tím spojené možné důsledky – nechtěné časné těhotenství, vyšší výskyt pohlavně přenosných chorob).

Milovský a Zapletalová (2006, s. 17) chápou rizikovým chováním „*takové vzorce chování, v jejichž důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných (včetně vzdělávacích) a dalších rizik pro jedince nebo společnost*“. Rizikové chování se projevuje jako agresivní, závislostní, nekriminální, sexuálně-rizikové, aj.

Rodina má na formování osobnosti jedince největší vliv, a proto sehrává velmi výraznou roli mezi činiteli ovlivňující rizikové chování. Dítě se rodí s určitými dědičnými sklony, které získalo od svých rodičů. Rodina představuje prostředí pro primární socializaci. V této fázi jsou dítěti předávány základní kulturní návyky a s tím dále souvisí vštěpování norem a hodnot, které zásadně ovlivňují následný vztah dítěte ke společnosti. Mezi další socializační činitele patří škola, parta, média, aj.

Jessor (Mioviský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010) poukazuje na skutečnost, že rizikové chování je výsledkem interakce osobnosti člověka s prostředím, ve kterém žije. Faktory podílející se na vzniku rizikového chování člení do pěti systémů:

- systém biologický,
- systém sociálního prostředí,
- percipovaný environmentální systém,
- osobnostní systém,
- systém chování.



Obr. 1 Struktura teorie problémového chování
(Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010, s. 35)

Významný preventivní dopad vedoucí ke snížení inklinace dětí a mládeže k rizikovému chování představuje nepochybně podpora všestranného rozvoje osobnosti a posílení kladných postojů žáka v rámci programů zaměřených na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků a společensky nežádoucích jevů. Důležitou roli v tomto zcela určitě hrají volnočasové aktivity. Ty mohou zahrnovat různé přednášky, hry, zážitkové programy či zájmové kroužky. Takovéto aktivity může zajišťovat škola, různá nízkoprahová zařízení pro děti a mládež či terénní činnost pracovníků sociální péče.

2.2. Výchovné a vzdělávací programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

V listině základních práv a svobod v článku 33 je pro každé dítě, tzn. bez ohledu na příslušnost k národu, rase či náboženskému vyznání, zakotveno právo na vzdělání.

Oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje § 16 zákona č. 561/2004, Sb. Konkrétní informace pro tuto oblast jsem zmínila v kapitole 2.

Koncepce přístupu ke vzdělávání počíná již předškolním věku. Mateřská škola není součástí povinné školní docházky, má ale své nezastupitelné místo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Mezi hlavní cíle předškolního vzdělávání patří rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení, osvojení si základů hodnot, kterými se řídí naše společnost, a získání osobní samostatnosti a schopnosti rozhodovat se jako samostatný jedinec.

Ovšem romské etnikum, kterým se ve své práci zabývám, předškolní vzdělávání využívá velmi sporadicky. Z důvodu zcela odlišného přístupu k výchově a vzdělávání v romské rodině a uznávání jiných životních hodnot, jsou romské děti zpravidla nepřipravené na zahájení povinné školní docházky.

Pro úspěšné vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí lze využít zejména tři výchovně-vzdělávacích programů, které pomáhají žákům zvýšit jejich školní úspěšnost – **přípravná třída, asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán.**

2.2.1. Přípravná třída

„Přípravné třídy jsou označením pro speciální systém předškolní přípravy dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jejich úkolem je cílevědomým a systematickým působením zvýšit školní připravenost těchto dětí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od 1. ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším život.“ (Balvín, 2000, s. 106)

Přípravnou třídu lze zřídit při základních či mateřských školách pro děti, které jsou předškolního věku, tj. jsou v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Zároveň jsou tyto děti sociálně znevýhodněné a zařazením do přípravné třídy se předpokládá, že dojde k vyrovnání jejich vývoje. Přípravné třídy jsou tedy určeny pouze pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, a to nejčastěji pro romské děti. Cílem přípravné třídy je systematická příprava dětí k bezproblémovému zapojení do vzdělávacího procesu a získání schopnosti adaptovat se na školní prostředí.

Výchovný a vzdělávací obsah přípravné třídy je zpracován do následujících oblastí učiva (viz dokument „Přípravná třída“ Agentury pro sociální začleňování) :

- *„vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků*
- *rozumová výchova (rozdělená na oblast jazykovou a komunikativní, oblast matematických představ a oblast rozvoje poznání)*
- *hudební výchova*
- *výtvarná výchova*
- *pracovní výchova*
- *tělesná výchova“*

Absolvování přípravné třídy se dětem nezapočítává do povinné školní docházky a děti zde nejsou klasifikovány.

2.2.2. Asistent pedagoga

Školský zákon uvádí institut asistenta pedagoga. Funkce asistenta pedagoga může být zřízena, se souhlasem krajského úřadu, ředitelem mateřské školy, základní školy,

základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami.

Služby asistenta pedagoga jsou jedním z vyrovnávacích opatření, které může škola využít při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavní činnosti asistenta stanovuje vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011, Sb. Patří sem:

- *„pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,*
- *pomoc při komunikaci se žáky,*
- *při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“*

V současné době lze rozlišit dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga. Na základě těchto úrovní je požadováno i dosažené vzdělání:

- **vyšší úroveň činnosti** – týká se přímé pedagogické činnosti ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, a dále ve škole s integrovanými žáky je nutné pro asistenta pedagoga střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga);
- **nižší úroveň činnosti** – týká se pomocných výchovných prací ve škole nebo školském zařízení; asistent pedagoga může mít střední vzdělání s výučním listem nebo pouze vzdělání základní, podmínkou je absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.

Podpůrné služby asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním poskytuje zejména **romský asistent**. Jeho služeb lze využít v přípravných i ostatních třídách základních i speciálních škol. Hlavní výhodou romského asistenta vidím především v tom, že může pedagogům konkrétní školy poskytnout informace o zvycích, kulturních vzorcích a sociálním životě romské menšiny, svou přítomností může pomoci romským žákům k tomu, aby chápali prostředí školy jako přínos pro svou budoucnost, a dále jej žáci mohou přijmout jako vzor úspěšného, kvalifikovaného a pracujícího člověka z jejich vlastního okolí.

Šotolová (2003) uvádí výsledky výzkumného šetření z roku 2001, které bylo určeno pro pedagogy, na jejichž školách romští asistenti pracují:

- 76 % dotazovaných se domnívá, že romský asistent může částečně pomoci při řešení vzdělávání romských dětí,
- 45 % dotazovaných uvádí, že romský asistent je partnerem pro při realizaci multikulturní výchovy,
- 65 % dotazovaných potvrzuje, že při spolupráci s romskou rodinou naváže romský asistent lepší kontakt nežli samotný učitel.

Z uvedených výsledků a i na základě osobní zkušenosti na základní škole v Chanově se domnívám, že funkce asistenta pedagoga, a zejména romského asistenta, je nezbytná ve školách, které ve vyšším počtu navštěvují romští žáci.

2.2.3. Individuální vzdělávací plán

Další vzdělávacím vyrovnávacím opatřením dle vyhlášky č. 73/2005, Sb., které lze v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využít je individuální vzdělávací plán (IVP). IVP je taktéž zakotven ve školském zákoně. V § 6 vyhlášky 73/2005, Sb. se uvádí, že IVP lze stanovit v případě potřeby zejména „*pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.*“

Možnost využití IVP pro žáky s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména pro žáky se sociálním a zdravotním znevýhodněním, není nikterak omezena, ale naopak je žádoucí.

IVP povoluje ředitel konkrétní školy.

3. ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE

V mé diplomové práci se zabývám hodnotami dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Konkrétně se zaměřuji na děti ze základní školy v Chanově. Chanov je sídliště severočeského města Most a představuje jedno z nejznámějších ghett v České republice. Obyvateli této problematické lokality jsou převážně Romové, proto je důležité charakterizovat romskou menšinu.

Pro pochopení problematiky romské populace, která je komplikovaná a zatížena značnými předsudky, nastíním na následujících stránkách historické souvislosti romského etnika, popíši současný stav, zaměřím se na příčiny sociálního vyloučení Romů, jejich psychosociální odlišnosti a hodnotový systém.

3.1. Stručná historie Romů

Romové, stejně jako ostatní národy, mají velmi dlouhou historii. Za jejich pravlast je dle dostupných zdrojů považována Indie. Předkové dnešních Romů byli postupně podrobeni do celkem komplikovaného společenského systému, který představovaly stavy a následně kasty. Jejich postavení v tomto kastovním uspořádání mělo během řady let v podstatě sestupný vývoj a předchůdci Romů patřili mezi příslušníky nejnižších a přehlížených kast. Již na indickém území Romové kočovali a při svých cestách předváděli své schopnosti v hudbě a tanci, nebo se živili jako řemeslníci v kovářství, kotlářství, košíkářství, vyráběli nepálené cihly. Většinová indická společnost je označovala pojmem Domové. Z hlediska převážně deprimujícího kastovního systému a s tím související bídou a hladomorem, a dále arabskými vpády do Indie, dochází v rozmezí přibližně od 3. do 10. století našeho letopočtu k hromadnému odchodu Romů směrem na západ, který proběhl v několika etapách (Nečas, 2002).

Příchod Romů do Evropy nebyl příliš pozitivní a obyvatelé evropských zemí se k nim nechovali zrovna přívětivě. Příčinou byl bezpochyby střet dvou zcela rozdílných kultur. Například v 15. století byli Romové v Rumunsku či Moldávii využíváni k nuceným pracím za velmi tvrdých podmínek, jednalo se s nimi jako s otroky. První doložená zmínka o Romech v Českém království je z roku 1417. Zprvu byli přijati vcelku vlídně, kočovali na většině území Čech a Moravy a živili se prodejem vlastních kovářských výrobků, kotlů,

košíků či se uplatňovali jako hudebníci. Ovšem postupem času se jejich situace i na našem území zhoršovala. Důvodem byl hlavně industriální pokrok, díky kterému docházelo k nárůstu nabídky zboží a souvisejícímu poklesu poptávky po výrobcích a službách Romů. Tím byli Romové stále více tlačeni k pochybným zdrojům obživy jako např. kartářství, žebrota a krádeže. A podobně jako v ostatních zemích, i u nás dochází k vypovídání Romů ze země, mučení či zabíjení, a to dokonce beztrestně (Říčan, 1998).

Zcela nejtragičtější období v historii Romů představuje 2. světová válka. Hitlerova rasová politika zapříčinila, že Romové, stejně jako Židé, byli označováni jako občané druhé třídy, tzv. příslušníky rasy neárijské krve. Ještě před začátkem války v roce 1935 dr. Ritter, vedoucí Ústavu pro rasovou hygienu v Berlíně, navrhl nedobrovolnou sterilizaci Romů kvůli zamezení jejich rozmnožování (Šotolová, 2001).

Podle nařízení protektorátního ministerstva vnitra z listopadu 1939 bylo Romům přikázáno upustit od jejich kočovného způsobu života a do ledna 1940 se museli trvale usadit. Za neuposlechnutí tohoto předpisu hrozilo zařazení do kárných pracovních táborů. Tyto tábory byly na území Protektorátu Čechy a Morava zřízeny v srpnu 1940 v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu, a to pro cikánské rodiny a další potulné osoby (Šotolová, 2001).

Zcela zásadním opatřením v řešení romské otázky byl rozkaz Heinricha Himmlera z prosince 1942 a následně prováděcí směrnice hlavního úřadu říšské bezpečnosti z ledna 1943 o deportacích romského obyvatelstva do cikánského tábora Auschwitz–Birkenau. Válečnou genocidu přežilo pouhé minimum česko-moravských a německých Romů. Skutečné počty Romů, kteří se stali obětmi holocaustu, se na základě dostupných informací odhadují přibližně na 6 500. Přesná čísla však zjistit nelze (Nečas, 2002).

Po válce začíná docházet k masivním přistěhovaleckým vlnám Romů, a to převážně z Rumunska, Moldávie, Maďarska, Polska. Značnou část však představují Romové z východního Slovenska, kteří zde žili v osadách za naprosto nevyhovujících a otřesných podmínek. Tyto izolované romské osady se vyznačovaly primitivními chatrčemi, nepřítomností zdrojů pitné vody, kanalizace, elektrifikace a kvalitních přístupových cest. I z těchto důvodů docházelo ke stěhování Romů do pohraničí Čech a Moravy a průmyslových center. Na východ Slovenska jezdili čeští náboráři, kteří Romům slibovali skvělou budoucnost – zaměstnání, stálý plat, lepší bydlení. A na to samozřejmě Romové slyšeli. Novým domovem se tak pro Romy stal hlavně Severočeský a Severomoravský kraj. Města,

ve kterých byla romská populace nejvíce zastoupena, byla, kromě hl. m. Prahy, Most, Ústí nad Labem, Brno, Ostrava. Své pracovní uplatnění nacházeli jako nekvalifikovaní dělníci pro manuální práce ve stavebnictví, dopravě, uhelném odvětví apod. pro muže, a místa uklízeček či pomocných sil v kuchyni pro ženy (Nečas, 2002).

Státní politika se v romské otázce začala výrazně projevovat od roku 1958. V dubnu téhož roku odmítl Ústřední výbor Komunistické strany Československa požadavek romské elity, aby došlo k oficiálnímu uznání romské národnosti a bylo umožněno zakládat romské školy. Koncepce řešení romského problému vedoucí k asimilaci Romů spočívala v zákazu užívání romského jazyka a zamezení rozvoji jejich kulturních tradic. Tvrdou asimilační politiku odstartoval zákon č. 74/1958, Sb., který nařizoval trvalé usídlení kočovných osob. Záměrem tohoto zákona bylo přizpůsobení se Romů majoritní společnosti a prostředkem k tomu byla zejména možnost získání zaměstnání, dostupnost bytového fondu a zdravotní péče.

Koncepce asimilace Romů se projevovala taktéž v oblasti vzdělávání. Pravidelná školní docházka byla pro všechny romské žáky zavedena až po druhé světové válce. Do té doby se vzdělanost romského etnika předávala z generace na generaci pouze sdílením vlastních tradic (Sekyt, in *Práce s romskou mládeží*, 2001). V roce 1969 byla vydána směrnice *O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí*. Ta se zabývala především potřebou zřídit třídy pro adaptaci romských dětí při mateřských školách a speciální třídy pro zvlášť prospěchově opožděné děti. Vzdělávací systém však nebyl k romským dětem příliš přívětivý. Již v dětském věku docházelo k vyčleňování malých Romů z důvodu jejich špatné nebo vůbec žádné znalosti českého jazyka. Velmi časté bylo zařazování romských dětí do zvláštních škol místo do základních, a to pouze právě kvůli minimální znalosti češtiny. V roce 1973 vypracovalo ministerstvo školství *Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí*, který doporučoval učitelům postgraduální studium romštiny pro lepší komunikaci s romskými dětmi (Šotolová, 2001). Zájem ze strany učitelů byl ale mizivý. Romština se začala vyučovat až v roce 1976 na Státní jazykové škole v Praze. Na vysoké škole byl obor romistiky otevřen teprve v roce 1991 na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy díky obrovské podpoře docentky Mileny Hübschmannové.

S ohledem na úkony státní politiky můžeme hovořit o velmi výrazném sociálním vzestupu Romů, oproti jejich předchozímu životu v osadách na východním Slovensku. Nicméně, i přesto byla jejich sociální pozice a s ní spojená životní úroveň neskutečně nízká.

Komunistický režim se snažil o řešení romského problému bez jakékoliv aktivní účasti samotných Romů. Násilné potlačení romského jazyka a kultury zaměněné za systém sociálních podpor vedoucí k materiálnímu a sociálnímu vzestupu Romů bez jejich vlastního přičinění se postupem času ukázalo jako naprosto liché. V podstatě jen díky takto nastavenému sociálnímu systému došli někteří Romové k názoru, že se nemusí starat o své děti, protože se o ně postará stát, nemusí pracovat, protože obživu jim zajistí příjem sociálních dávek apod.

3.2. Současná situace

Politický převrat v listopadu 1989 znamenal pro československou romskou menšinu velkou změnu. Romové mohli začít užívat svůj mateřský jazyk, svobodně se hlásit k romské národnosti, udržovat a rozvíjet své kulturní tradice, zakládat organizace za účelem prosazování svých zájmů. Ovšem zejména ochránářský přístup dlouhodobé komunistické vlády zapříčinil neschopnost romské populace přizpůsobit se polistopadové realitě představující nutnost starat se sám o sebe, nést následky svých činů či své nečinnosti.

Po přechodu české společnosti na tržní ekonomický systém se značně zviditelnila romská problematika. Znovu se objevuje otázka zaměstnanosti, bydlení, nízké vzdělanosti, kriminality, vysoké porodnosti. Velký problém představuje nezaměstnanost. To, že mohou přijít o zaměstnání a nikdo jiný se jim nepostará o to, aby získali nové, znamená pro Romy velmi nepříznivou zkušenost. Díky všudypřítomné svobodě projevu dochází také ke společenskému poškozování romské menšiny. Svůj podíl na tom má zejména negativní mediální obraz, který prezentuje Romy jako lidi, kteří nechtějí pracovat, pobírají sociální dávky na úkor daňových poplatníků, často se pohybují za hranicí zákona, zanedbávají své děti. S tím pak jde ruku v ruce neustále se zvyšující napětí s majoritní společností.

Co do počtu představují Romové jednu z nejvýznamnějších menšin v České republice. A to i přesto, že na základě výsledků sčítání lidu v roce 2011, se k romské národnosti hlásí pouze cca 13 000 osob (ČSÚ). Je však více než jasné, že toto číslo nelze

brát jako objektivní. Přesný počet Romů tedy není znám. Nabízí se zde proto otázka, proč se Romové ke své národnosti nehlásí. Důvodem je pro to neustálý pocit nebezpečí spojený s xenofobními náladami majoritní společnosti, nebo je příčinou to, že se necítí být národem? Z historických pramenů vyplývá, že Romové nikdy nevytvořili žádný národní či státní útvar, a ani se o to nepokusili. Jejich společenství vždy představovala rodina, nikoliv instituce prosazující a ochraňující společné romské zájmy.

Současná situace Romů je velmi rozdílná. Mnohé rodiny žijí naprosto stejným způsobem jako majoritní společnost, vytvořila se romská intelektuální elita, objevili se úspěšní romští podnikatelé. Zásadní příčinou konfliktů mezi českou majoritou a romskou komunitou je skupina nepřizpůsobivých Romů, kteří žijí na velmi nízké sociální úrovni, a kteří neuznávají klíčové společenské normy. Tato skupina je ale tak nápadná svými chováním, prostřednictvím čeho si majoritní společnost vytváří a upevňuje negativní předsudky vůči celému romskému etniku.

3.3. Možné příčiny problémů romské komunity

Proč se někteří Romové nedokážou vymanit ze svého sociálního prostředí? Proč neustále bojují s vlastní neschopností pochopit nepřiměřenost svého chování vůči majoritě? A mohou ze své problémy pouze Romové nebo se na nich podílí i majoritní společnost? V této kapitole se pokusím nastínit možné příčiny tohoto bezpochyby velkého problému celé společnosti.

Jedním z prvotních důvodů je určitě jejich fyzická a mentální odlišnost od gádžů. Vždyť jen jejich barva pleti představuje pro bílou majoritní společnost zlo, protože černá barva v evropských zemích zpravidla symbolizuje smutek, smrt. Většina lidí se na vše rozdílné dívá s nedůvěrou, která může vést až k pocitu ohrožení. Z neznalosti pak vznikají předsudky. Vzhledem k tomu, že pocházím a žiji v lokalitě, ve které je romská menšina poměrně hodně zastoupená, musím jednoznačně připustit, že předsudky má majoritní společnost opravdu velké. A tato zaujatost je bezesporu podporována i sdělovacími prostředky. Okolo sebe nebo ve zprávách v podstatě dennodenně slyším, že Romové nechtějí pracovat, parazitují na české společnosti, ze které vysávají peníze díky sociálním dávkám, žijí se protizákonnými praktikami, rodí hodně dětí, aniž by se o ně řádně starali, znají velmi dobře svá práva, ale už nechtějí slyšet o svých povinnostech atd. Nepopírám, že

některá tato tvrzení vycházejí z vlastní negativní zkušenosti Čechů, kteří jsou s Romy v pravidelném kontaktu, ať už jako sousedé, spolupracovníci, zaměstnavatelé. Ale tak, jako v české společnosti najdeme lidi slušné a nezdvořilé, pracovité a líné, ctící morální zásady a opovrhující danými zákony, chytré a ty s nižší inteligencí, tak i romská společnost má mezi sebou jedince, kteří spadají jak do pozitivní skupiny, tak i do té negativní. Proto není možné, byť to k tomu velmi rádo svádí, jelikož je to prostě pohodlné, všechny Romy paušalizovat.

Život Romů byl, a v podstatě stále je, v majoritní společnosti značně traumatický. Po staletí se ocitají na pokraji společnosti. Indická tradice kast vytvářející sociální bariéru a s ní spojenou deprimující chudobu, nepřijetí a následné pronásledování Romů v Evropě v 15. až 17. století. Zásadní události 20. století – romský exodus za 2. světové války, o kterém česká veřejnost do nedávných dob vůbec nevěděla, komunistický pokus o násilnou asimilaci Romů spočívající v zákazu kočovného života a popření jejich jazyka, tradic a kultury, přesídlení romské komunity ze slovenských osad do českých průmyslových lokalit bez následné pomoci v žití za zcela nových podmínek, a v neposlední řadě vznik demokratického zřízení a s ním spojená vysoká míra nezaměstnanosti Romů pramenící z minimální úrovně vzdělání. To vše se velkou měrou podílí na vysokém riziku sociálního vyloučení romské populace. A romskou menšinu v České republice můžeme zcela bezpochyby chápat jako sociálně vyloučenou skupinu.

Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, čeští a němečtí Romové, žijící na našem území, byli za druhé světové války v podstatě vyhlazeni. Válkou zpustošená země potřebovala svou obnovu, ale chyběli lidé, kteří by se o to zasloužili. Bylo tedy třeba najít nové obyvatele, kteří by pomohli. Na východní Slovensko byli vysíláni čeští náboráři, kteří měli za úkol zajistit nové pracovní síly. Ty nacházeli právě mezi slovenskými Romy žijícími v osadách ve velmi ubohých podmínkách. Tyto osady začaly vznikat v období války na základě perzekučních zákonů, kdy byli Romové vysídleni ze svých původních obydlí. Romské osady se pak zpravidla nacházely několik kilometrů od vesnic, ve kterých zůstalo pouze slovenské obyvatelstvo. Nevedla k nim žádná pořádná přístupová cesta, neměli sem přivedenou elektřinu, proto si svítili lampami vyrobených z brambor, v osadách chyběla kanalizace, Romové zde žili v chatrčích, což byla jedna místnost, max. dvě místnosti, o několika málo čtverečních metrech často bez jakéhokoliv vybavení (postel, stůl, židle,...), ve kterých se tísnila romská rodina čítající deset a více osob, neexistoval zde zdroj pitné vody. Tato izolovanost přispívala i k tomu, že romské děti jen minimálně navštěvovaly školu. Před válkou a během ní se Romové z osad živili zpravidla tradičními řemesly kovářů,

košíkářů, vyráběli nepálené cihly, zajišťovali pomocné práce u slovenských sedláků či byli zváni na různé slavnostní události gádžů jako muzikanti. Ekonomický vztah mezi slovenským obyvatelstvem a romskou komunitou fungoval na bázi výměnného obchodu.

Po válce ale došlo k výraznému narušení tohoto vztahu, protože komunistický režim se usilovně snažil o vymýcení soukromého vlastnictví ze společnosti, čehož koneckonců dosáhl. Slovenští sedláci přestali pod hrozbou zabavení svého majetku nabízet Romům práci a ti se začali propadat na své existenční dno. Proto velmi dobře slyšeli na sliby náborářů z Čech, kteří v českých průmyslových lokalitách nabízeli práci, stálý finanční příjem a bezesporu kvalitní bytové podmínky. Čechy se tak pro mnoho Romů staly zaslíbenou zemí. Každá mince má ale dvě strany. Budovatelé socialismu vycházející ze své ideologie určili pro Romy ne zcela zárnou budoucnost. Prostřednictvím zákazu používání romského jazyka, pustošení romské kultury, přesídlení zejména mladých Romů z života velkorodiny v osadách do anonymních průmyslových měst bez možnosti kontroly starších členů komunity, kteří udržovali tradiční romské pozitivní hodnoty, došlo k zpřetrhání citlivých vazeb vůči své romské identitě. Romové se tak ocitli v bludném kruhu vysoké kriminality, alkoholismu a jiných drogových závislostí, nízké ohodnocené nekvalifikované práce vedoucí až k nezaměstnanosti, a dalších problémů.

Totalitní režim se na Romech podepsal také v oblasti vzdělávání vzhledem k vizi tzv. jednotné školy. Tento pojem vychází z průměrnosti, z předpokladu, že všechny děti ve společnosti jsou stejné, všechny mají průměrně totožné intelektové schopnosti, znalosti, návyky. Ty děti, které z této šablony vybočovaly negativně, byly převážně romské. Na základě pedagogického a psychologického vyšetření, jehož součástí byly inteligenční testy, docházelo k zařazení romských školáků do zvláštních škol. Tyto testy však byly sestavené podle běžného průměru dětí majority, nebrali tak vůbec v potaz kulturní odlišnost romského dítěte, odlišné pojetí výchovy v romské rodině, sociální zkušenosti dítěte. Tato neuvěřitelná praxe se však děje i v současné době. Základní praktické školy (dříve zvláštní školy) zejména ve městech s větší koncentrací romské menšiny doposud vzdělávají z velké části romské děti, byť smyslem těchto školních zařízení je vzdělávat děti s lehkým mentálním postižením. Už zde se začíná projevovat diskriminace vůči romskému obyvatelstvu. Zařazováním žáků do praktických škol vede k předurčení nekvalifikovaných prací, kterých je na současném trhu práce minimum. Je třeba ale zdůraznit, že tato školská zařízení často volí pro své děti i samotní romští rodiče. Důvodem pro jejich rozhodnutí bývá zpravidla strach z projevů

rasismu, šikana, nebo i to, že rodiče stejnou školu navštěvovali a představuje pro ně známé prostředí.

Zcela zásadním problémem téměř všech Romů je špatná znalost českého jazyka. Za dob komunismu byla romština násilně potlačována, romští rodiče museli na své děti mluvit česky. Díky své sociální separaci se Romové stýkali a stýkají především s Čechy, kteří jsou sami na okraji společnosti a používají spíše „jazyk ulice“, tzn. hovorovou češtinu bohatou na vulgarismy. Romové si tak začali vytvářet romský etnoлект češtiny, tedy jakousi zkomoleninu obou jazyků, který je pro úspěšné fungování romského žáka ve škole naprosto nedostačující.

3.4. Teoretická východiska psychosociálních odlišností Romů

Romové jsou bez pochyby odlišní od majoritní společnosti. Odlišují se od ní antropologickými a etnickými znaky. Samotné antropologické znaky, které zahrnují rozdílný zevnějšek, jsou příčinou pro potvrzení úplné odlišnosti. Provokativně působí na majoritní společnost dřívější dospívání Romů, v důsledku čehož dochází ke vzniku partnerských vztahů a s tím spojené, pro českou společnost, brzké rodičovství.

Další odlišný projev v chování Romů, který majoritní společnost vnímá často negativně, je jejich temperament. Jejich živelnost, sklon sdružovat se do velkých skupin či volný vztah k času a povinnostem, může působit jako známka netolerantnosti vůči občanům majority.

Jak zmiňuje Vágnerová (2008) Romové jsou v daleko větší míře vázáni na přítomnost. Mají tendenci realizovat okamžité nápady bez domýšlení jejich důsledků. I toto pro Romy typické jednání vnímá majoritní společnost negativně, neboť její členové očekávají vyzrálý projev v ovládání aktuálních potřeb.

Bartoňová (2009, s. 223) uvádí následující charakteristiky osobnosti Romů:

- „ - Orientace na současnost bez sebemenších známek výhledu do budoucnosti.*
- Malá zodpovědnost, neschopnost domýšlet důsledky jednání, odmítání autority.*
- Velká vzrušivost a citová labilita, velká impulzivita.*
- V sebepojetí chybí hlubší vhled, sebeobraz je naivní.*

- *Mechanické přijímání morálních zásad majoritní společnosti.*
- *Nestálost, obliba změn, střídání partnerů, bydlišť.*
- *Méně kladný postoj k jiným lidem, nízká schopnost hlubšího vcítění do druhého, malý zájem o společenské dění.*
- *Practicismus, sklon k mechanickému učení, odlišné chápání problému.*
- *Pozdější nástup vývojových změn poznávacích procesů, nedostatek logického zapamatování, nízká úroveň úmyslné pozornosti.*
- *Odlišná struktura inteligence, odlišné chápání problému.*
- *Nevyspělost volných procesů, negativní přístup k překážce. Tendence couvat nebo ji obejít, málo trpělivosti, houževnatosti, nízká výkonová motivace, zcela nerozvinutá oblast sebevýchovy.*
- *Výrazný sklon k pasivnímu trávení volného času, nerozvinutost zájmů, naopak nejrozvinutější zájmy v oblasti hudební, sportovní činnosti s rázem hry.*
- *Odlišná hierarchie hodnot a odlišná morálka.“*

V souvislosti s uvedením těchto charakteristik je nutné zmínit, že se jedná o projevy obecně pozorovatelné. Není možné je tedy brát jako striktní charakteristiku romské menšiny.

3.4.1. Romové a výchova

Rodinná výchova je pro dítě nenahraditelná. S pomocí rodiny se dítě zapojuje do konkrétního způsobu života, seznamuje se s určitými sociálními požadavky a normami. Dítě pozoruje a učí se nápodobou způsobům chování a jednání rodinných příslušníků (Čáp, 1993).

Jaká je ale vlastně výchova v romských rodinách? Jak přistupují Romové k výchově svých dětí, k čemu je vedou a jaké jim vštěpují hodnoty?

Svět romského dítěte je bezesporu úplně jiný než svět českého dítěte. Model rodiny vytvořený majoritní společností je naprosto odlišný od rodiny romské. Zde je nutné podotknout, že dále v textu popisují stav, kterým se zabývají odborníci na romskou problematiku. V současné době se již nemusí týkat všech Romů žijících v České republice, protože někteří z nich se asimilovali a užívají forem a vzorců rodinných rolí běžných pro majoritní společnost. Jak uvádí Dřímál (in Nosál, 2004, s. 40), asimilovaná romská rodina se „od tradiční romské rodiny odlišuje především nižším počtem dětí a uzavřeností nukleární

rodiny, což znamená, že mladé páry zakládají vlastní domácnosti oddělené od rodičů a kontakty s příbuznými jsou méně časté a volnější.“

Romové vychovávají děti poměrně volným způsobem. Říčan (2000, s. 70) uvádí, že *„dítě je více respektováno ve svých pocitech a přáních, než je zvykem v české společnosti. Často se jako příklad uvádí flexibilita doby, kdy má dítě chodit spát: je dána tím, kdy se dítě cítí unaveno.“* Naprosto stejně tento fakt popisuje ve své výpovědi G. Demeter: *„Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé. Třeba o půlnoci.“* (Hübschamnnová, 1998, s. 117). Romské děti se učí tím, že si všímají, co dělají druzí. Nikdo jim neporoučí, učí se napodobováním. Rodiče svým dětem neurčují hranice v chování, nenutí je dělat něco, co samy nechtějí, spoustu prohřešků (z pohledu majority) jim promíjí. Na romské děti není vyvíjen takový tlak ze strany rodičů pramenící z jejich vysokých nároků, jako na děti české, který může vyústit až ve vnitřní konflikty v osobnosti malého dítěte.

Mezi základní vzorce chování, které Romové svým dětem předávají, patří hlavně úcta a poslušnost ke stáří a všem starším. Vychází to zejména ze stavu, ve kterém romské děti vyrůstají, tzn. život ve velkorodině. Není neobvyklé, že v romské komunitě představuje rodina společné soužití tří až pěti generací. Proto je zde nutná hierarchie a odtud pramení projevy úcty a udílení pocty nejstarším členům rodiny, kteří v ní vždy mají nejvyšší slovo. Všichni členové takové rodiny se také podílí na výchově dětí, výchova tedy není pouze v kompetenci rodičů.

České děti jsou v daleko větší míře vedeny k samostatnosti. Samostatnost je v majority chápána jako velmi vysoká hodnota. Umět si sám poradit, udělat si vše sám, o nic se neprosit jiných atd., je majoritní společností hodnoceno velmi kladně. Svůj podíl na tom má i ta skutečnost, že české děti vyrůstají, v porovnání s Romy, v malé rodině. Rodina majority nejčastěji zahrnuje prarodiče (ti ale zpravidla žijí odděleně), otce, matku a nezletilé děti. Romské děti mají okolo sebe neustále své příbuzné, kteří za ně pořád něco dělají, případně jim alespoň pomáhají. Díky tomu není vedeno k samostatnosti, nemusí o něčem rozhodovat, nad něčím se zamýšlet. U romských dětí není tedy vůbec rozvíjena individuální odpovědnost za sebe sama. Na výsledky tohoto výchovného přístupu Romů upozorňuje Jakoubek (2004), kdy uvádí, že romské děti pak nejsou schopny řešit úkoly a ve škole si navzájem radí. Za tuto svoji aktivitu jsou pak učiteli trestány, zatímco rodiče je v ní podporují a chválí. Dítě je pak ve škole zmatené a nervózní a vytváří si k ní strach. S rysem

nulové individuální odpovědnosti a značné nesamostatnosti se pak Rom potýká celý svůj život.

Romské dítě, v porovnání s českým, nemá v rodině prioritní postavení, neboť je v ní zpravidla ještě několik dalších sourozenců. Odborníci na romskou otázku shodně uvádí, že romské děti mají kratší dětství, dospívají daleko dříve než děti české. Důvodem pro to je fakt, že romské děti se už od poměrně raného věku účastní na rozhodování dospělých, zapojují se do zásadních rozhovorů a řešení problémů celé rodiny. Vždy mají možnost říci svůj názor, za který je nikdo netrestá, a to bez ohledu na hierarchizaci rodiny.

Romská rodina je silně patriarchální (Říčan, 2000). Muži plní funkci kontrolní a rozhodovací, na výchově dětí se podílejí velmi sporadicky. Do role vychovatelů se zapojují především v případě chlapců, a to až přibližně okolo desátého roku jejich věku. Výchova dětí v romské rodině je tedy plně v kompetenci ženy, pro kterou nejvyšší hodnotou je mít děti. Pokud je žena bezdětná či má málo dětí, je to pro ní ostuda. Pro muže má žena hodnotu jen pokud je schopna mít děti, jen ta mu může zaručit mít velkou, a tím pádem i silnou, rodinu.

Velmi zvláštní postavení má v romské rodině nejstarší dcera. Ta přejímá od matky povinnosti spočívající převážně ve starání se o všechny mladší sourozence. Taková dívka se dokáže kompletně postarat o chod domácnosti, je schopna uklidit, nakoupit, vařit, ovšem nemá již téměř žádný čas na sebe. Nezřídka se pak stává, že nejstarší dcera má nejhorší prospěch ve škole z celé rodiny. Jí samotné to však není na obtíž, neboť po ukončení povinné docházky se romská dívka zpravidla sama stává matkou a případné vzdělání tak u ní postrádá svůj význam.

Mezi základní rysy rodinné výchovy majoritní společnosti je tzv. odložení požitku – „Až si uklidíš hračky, půjdeme na hřiště“, „Až sníš oběd, dostaneš bonbón“. Budoucnost však Romové vnímají velmi mlhavě, vzbuzuje v nich úzkost, a proto na ni nemyslí. Základním úkolem běžného života Romů v minulosti vždy bylo „jak dnes přežít“, proto u nich logicky nemůžeme očekávat zájem o kulturu, vzdělání apod. Dovednost odložit si požitek je ale základním kamenem pro vznik kázně a sebekázně. Velmi úzce tato dovednost souvisí s vůlí, pro Romy typicky velmi slabou. Překážce se raději vyhnou, přestože citově jsou schopni velkých jednorázových obětí.

Další zajímavostí ve výchově Romů je fakt, že pokud se dítě zabývá doma nějakou individuální aktivitou, dívají se na něj příbuzní velmi podezřele. Pokud chce Rom sám něco udělat, zorganizovat, rozhodnout, dívá se na něj celá rodina jako na sobce. Záliba dítěte například v učení nebo ve čtení nemá v romské rodině naprosto žádnou podporu, protože v ní Romové spatřují nebezpečí v odklonění dítěte od rodiny. Osobní úspěch neznamena pro Romy téměř žádnou hodnotu, proto u dítěte nikdo nepodporuje soutěživost, motivaci k vyniknutí ve skupině a vyšší osobnostní aspirace.

Další odlišnost ve výchově v romské a české rodině je to, že romské děti nemusí za nic děkovat nebo prosit. České dítě je od malička vedeno k tomu, aby poděkovalo, když něco dostane, nebo aby poprosilo, když něco chce. Pro členy majority je to známka slušnosti. Rom, který žádá, aby jej druzí prosili, je označen za lakomce.

Romové si také velmi zakládají na své pohostinnosti. Rozdělit se o to, co mám, je pro Roma naprostá samozřejmost. Laskavost projevuje ten, kdo si bere, ne ten, kdo dává. Host nesmí odmítnout jídlo, jinak by hostitel vnímal sebe jako nečistého, špinavého, kterého se host štítí a proto u něj nechce jíst.

S jídlem souvisí pro Čechy nepochopitelný jev, kdy Romové nikdy nejedí nespotřebované jídlo. Než aby si ohřáli oběd z předchozího dne, raději jej vyhodí. I přesto, že tento fenomén vychází z historických kořenů (v Indii, kde jsou velká horka, se pokrmy rychle kazí), logicky i to je jedna z cest k jejich současnému ekonomickému propadu.

Kaleja (2010) ve své práci zmiňuje odlišnost romského dítěte v oblasti smyslové stimulaci. Zatímco české dítě je od malička obklopeno knížkami, pastelkami a dalšími pomůckami pro rozvoj jemné motoriky, romské dítě toto postrádá. To má negativní vliv na jeho jemnou motoriku, která je nedostatečně vyvinutá. Tento nedostatek vede až k naprostému nezvládnutí kulturních a hygienických nezbytných při školních činnostech.

Romské děti zpravidla nenavštěvují mateřskou školu. Mají tak minimální zkušenost s jinými dětmi než s romskými, nesetkají se díky tomu s organizovanou kolektivní aktivitou. To má za následek velký handicap pro romské dítě, které se při vstupu do školy ocitá v naprosto cizím prostředí, ve kterém se není schopno orientovat. Ke škole nemá ani vytvořen pozitivní vztah, tak jako děti majority.

Školu, a s ní spojenou pravidelnou povinnou docházku, chápou Romové jako něco naprosto zbytečného. Romští žáci si nedokážou spojit, že nízká zaměstnatelnost jejich rodičů je způsobena především minimálním nebo dokonce žádným vzděláním. Rodiče, kteří jsou dlouhodobě bez práce, působí na své děti jako silně demotivující faktor, a naopak v nich posilují postoj spoléhání se na sociální dávky.

3.4.2. Zvyky, tradice a hodnoty Romů

V žebříčku hodnot zaujímá u Romů první místo rodina, která je pro ně vším. Tuto hodnotu vysoce uznávají před hodnotami jako je například práce nebo školní vzdělání, které jsou typické pro majoritní společnost. Jak jsem již zmiňovala, romská rodina je naprosto odlišná od rodiny české. Zatímco rodina majority zpravidla zahrnuje prarodiče, otce, matku a nezletilé děti, romská rodina zahrnuje velkou skupinu blízkých i vzdálenějších příbuzných, kteří jsou si navzájem velmi solidární. Díky tomu dochází ke vzniku poměrně složité rodinné sítě, která chrání každého svého člena a naopak se očekává, že každý její člen se zavazuje v případě potřeby pomoci druhým. To si uvědomuje Jakoubek (2004, s. 93) a uvádí, že *„rodina je tedy pro jednotlivce na jedné straně záchrannou sítí, oporou, sférou bezpečí, na straně druhé však vytváří „primární past chudoby“, která znemožňuje individuální vzestup“*. V souvislosti s rodinou je třeba si uvědomit další fakt, že Romové jsou zvyklí mít v průměru větší počet dětí oproti rodinám majoritní společnosti (Vagnerová, 2008). To v majoritní populaci vyvolává velký pocit nezodpovědnosti Romů.

V souvislosti s tímto je třeba zmínit, že sociální vzestup určitého člena rodiny je pro samotnou rodinu značně ohrožující, protože se tak snadněji naruší sociální vazby a solidarita, která v romské rodině panuje. Nejsou dokonce výjimečné situace, kdy sami romští rodiče neumožní svému dítěti další vzdělávání. Důvodem pro to je např. péče o mladšího sourozence, vyžadování předčasného podílení se na finanční pomoci pro rodinu, nebo dokonce obavy z toho, že by se dítě mohlo rodině odcizit.

K životu ve velkorodině se pochopitelně váže i strach z vyloučení jedince z takové rodiny. Pokud by se jednatel nechtěl podřítit romským zvyklostem a normám, chtěl by žít jiným způsobem, rozhodovat sám o sobě, romská rodina jej považuje za „černou ovci“ a je schopna jej vyřadit z romské komunity. Problém ovšem je v tom, že takový jedinec se pak ocitá mezi mlýnskými kameny, protože přestává patřit ke konkrétnímu společenství.

Majoritní společnost ho nepřijme, protože je Rom, a romská komunita ho nechce, protože se nechová jako Rom (Navrátil, 2003).

Romové nemají žádný vztah k budoucnosti. Žijí přítomností, neumí plánovat, mají (pro majoritní společnost) až nepřiměřený sklon k impulzivní realizaci bezprostředních nápadů. To představuje jeden z důvodů, proč romská populace neumí hospodařit se svými prostředky. Romové mají velkou tendenci k utrácení peněz, a pokud jich mají nedostatek, k velkému zadlužování na vysoký úrok, který pak nejsou schopni splatit. Ocitají se tím v dluhové pasti a neustále se propadají na své existenční dno (Navrátil, 2003).

Další z hodnot, které Romové uznávají a ctí je pravda. Romské pojetí pravdy se ale výrazně odlišuje od pojetí majoritní společnosti. Zatímco majorita je věrná pravdě, Romové jsou věrní rodině. *„Fakt, že pravda je jako hodnota podřízena zájmům rodiny, je pro majoritní společnost obecně nesrozumitelný a nepochopitelný.“* (Jakoubek, 2004, s. 101). Ovšem se stejným nepochopením vnímá romská komunita hodnotu pravdy majority, kteří jsou schopni objektivním pojetím pravdy vědomě ublížit vlastní rodině.

To, že pro Romy je rodina opravdu vším, lze nalézt i u hodnoty spravedlnosti. Symbolem spravedlnosti v majoritní kultuře je bohyně Diké, která má zavázané oči, aby byla nestranná, nezaujatá a objektivní. V romské komunitě je *„patronka pravdy vždy členkou rodiny a dobře se kouká, aby viděla své příbuzné, kterým notoricky nadržuje.“* (Jakoubek, 2004, s. 102).

Další Romy uznávanou hodnotou, kterou bych ráda zmínila je moudrost. Romové ji ale nezískávají školním vzděláváním, nýbrž prostřednictvím vyprávění a zkušenostech starších Romů, formou pohádek, příběhů, mýtů, přísloví i hádanek, které si předávají z generace na generaci. Toto duchovní bohatství Romů je uchováno právě ve vyprávění, nikoliv však v písemné podobě.

Obecně gádžovskou školu vnímá romská komunita většinou negativně. Příčinu tohoto jevu vidím v tom, že škola pro Romy představovala a stále představuje perzekuci a nutné zlo. Romové nemají ke škole žádnou důvěru a to se samozřejmě přenáší i na jejich děti. Motivace ke školní docházce je pro Romy tradičně velmi nízká. Romové tvrdí to, že co potřebují pro život, se naučí ve své rodině. Častým negativním jevem je záškoláctví, které romští žáci volí z důvodu starání se o domácnost a péče o své mladší sourozence. Když romské děti nechtějí chodit do školy, rodiče je zpravidla nenutí, pokud však nejsou pod

tlakem sociální péče a strachem z odnětí sociálních dávek nebo odebrání dětí do dětského domova.

Školní vzdělání stojí v hodnotovém žebříčku Romů na posledních místech. Hodnotu vzdělání daleko více převyšuje touha opatřit co nejvíce peněz a materiálně se zabezpečit na úrovni majoritní společnosti. Zda si však peníze opatří prací, pobíráním sociálních dávek nebo nelegální činností, není pro romskou populaci podstatné.

K jedné z důležitých hodnot uznávaných romskou populací je umění být spokojený a umění se bavit. Výrazným znakem romského etnika je hudba a tanec, smysl pro rytmus je Romům vrozen. Talent pro hudbu, zpěv, tanec se objevuje u většiny romských dětí, které jsou pohybově nadané, mají smysl pro rytmiku a výborně zpívají. Romští hudebníci měli ve své komunitě vždy prestižní postavení. A i na současné české hudební scéně najdeme výrazné talenty, kteří se dokonce těší velké oblibě majoritního publika.

4. PŘEHLED VYBRANÝCH VÝZKUMŮ

Neschopnost či neochota romského etnika aktivně se podílet na své integraci do většinové společnosti má odezvu snad ve všech společenských vrstvách. Nebudu se nyní zabývat extrémními projevy xenofobních nálad konkrétních skupin či jednotlivců. Hodnota vzdělání je většinovou společností všeobecně chápána jako jeden z nejzásadnějších nástrojů, který může lidem pomoci dostat se ze sociálně vyloučeného prostředí, v němž žijí a vyrůstají. Proto mají realizované výzkumy, které jsem pro potřeby práce zvolila, se vzděláváním výraznou souvislost.

Společnost GAC spol. s r.o. v roce 2009 předložila svou studii s názvem „Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit“. Výzkumu se zúčastnilo celkem 8 462 žáků/žáků, z toho přibližně pětinu výzkumného souboru tvořily romské děti.

Výzkum potvrdil svou hypotézu, že existují vzdělanostní nerovnosti mezi romskými a ostatními dětmi, které navštěvují školy v okolí sociálně vyloučených lokalit. Dle uvedených závěrů vyplývá, že zatímco děti majoritní populace, které odejdou z první třídy původní základní školy (propadnou či přestoupí na specializovanou základní školu), je minimum (v případě dívek jedna z dvaceti, v případě chlapců jeden z deseti), šance romských dětí dokončit základní školu, kterou začaly navštěvovat se svými vrstevníky, je poloviční. Dalším důležitým zmíněným závěrem je fakt, že přibližně třetina romských dětí navštěvuje základní školy mimo hlavní vzdělávací proud. Výzkumný tým dále uvedl zhoršení prospěchu romských žáků po přechodu na druhý stupeň základní školy. Jako důvody tohoto stavu konstatují zejména značnou absenci žáků romského etnika, která je oproti žákům většinové společnosti až trojnásobná. Výzkum také potvrdil pozitivní efekt hlavních integračních nástrojů na školní úspěšnost. Romské děti, které navštěvovaly mateřskou školu, jsou ve svých vzdělávacích drahách výrazně úspěšnější. Problém je však v tom, že tento nejnižší vzdělávací stupeň navštěvuje stále minimum malých Romů. V případě přípravných tříd nevidí výzkumný tým tak výrazný vliv na vzdělanostní šance jako mají mateřské školy. Na vzdělávací kariéru romských dětí má dle výzkumných závěrů také velký význam to, zda romské dítě navštěvuje školu, ve které působí pedagogický asistent. Zatímco ve třídách bez asistenta zůstane ve školách hlavního vzdělávacího proudu 6,5 romských žáků z deseti, ve třídách s působností asistenta se jedná průměrně o 7,5.

Dalším výzkumem, který bych ráda zmínila je „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“. Tento výzkumný projekt byl publikován v roce 2007, realizátorem byla opět společnost GAC spol. s r.o.

Tento výzkum zahrnoval dvě projektové linie. V první se soustředil na analýzu školních statistik. Konkrétně se zaměřil na odchody a propady dětí na základní škole, odchody na Vzdělávací program Zvláštní škola, opakování třídy, absence a prospěch. Ve druhé fázi se výzkumný tým soustředil na ověření a interpretaci zjištěné statistické analýzy, a to formou kvalitativního výzkumu, metodou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumný soubor zahrnoval pracovníky základních škol, zaměstnance neziskových organizací, jež se alespoň z části zabývají vzděláváním romských dětí, a romské žáky.

Závěry lze shrnout následovně. V původní třídě základní školy, do které romští žáci nastoupili, se udrželi pouze 3 chlapci z 10 a 5 dívek z 10. Nejvíce odchodů je patrných po první třídě, dalším mezníkem je třetí třída. Až třetina romských dětí odejde z klasické základní školy na vzdělávací program Zvláštní škola. Předměty, ze kterých romští žáci nejčastěji propadají, jsou český jazyk a matematika. Nejvýrazněji je tento fakt pozorovatelný v první a třetí třídě, na druhém stupni pak v šesté třídě. Romské děti mají výrazně vyšší absenci než děti z většinové populace, množství zameškaných hodin stoupá s přibývajícím ročníkem. Čím více žák zameškává, tím horší má prospěch.

Z rozhovorů s pracovníky základních škol a zaměstnanci neziskových organizací vyplynulo následující:

- Velká část romských dětí není dostatečně připravena na zahájení školní docházky. Příčinu vidí v prostředí, ve kterém romské děti vyrůstají a které je nedostatečně vybavilo potřebnými kompetencemi pro školní etapu.
- Výrazný problém vedoucí ke školní neúspěšnosti romských dětí spatřují v nedostatečné znalosti českého jazyka a nepodpůrné, demotivující rodinné zázemí.
- Čím jsou děti starší, tím hůře se školám daří motivovat romské děti ke vzdělávání a ke smysluplnému trávení volného času. Stejnou souvislost se projevuje i v komunikaci s romskými rodiči, která je s vyšším věkem dítěte horší.

Anketa, kterou výzkumný tým provedl s romskými žáky, přinesla tyto hlavní závěry:

- Romské děti mají nízké profesní aspirace. Nejčastěji uváděly povolání, pro které není potřeba škola s maturitou.
- Jako své vzory romské děti nejčastěji uváděly mediálně známou osobnost, nebo někoho z jejich bezprostředního sociálního okolí.
- Forma zájmové činnosti se převážně váže na nabídku školy nebo existenci zájmového klubu v jejím okolí.

V návaznosti na předchozí výzkum uvedu závěry disertační práce na téma „Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání“, jejímž autorem je Martin Kaleja. Kaleja (2010) definoval své výzkumné otázky (VO) do pěti okruhů:

1. VO směrem k postojům ke vzdělávání dítěte.
2. VO směrem k postojům ke škole.
3. VO směrem k postojům k učitelům.
4. VO směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě.
5. VO směrem k postojům k asistentu pedagoga.

Výzkumného projektu se zúčastnilo celkem 183 respondentů, z toho 114 matek a 69 otců. Všichni pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit v Moravskoslezském kraji.

Závěry výzkumu bych shrnula do následujících bodů:

- Romští rodiče, přibližně 53 %, si uvědomují nutnost vzdělání pro své děti, ale obávají se, zda dítě zvládne požadavky školy.
- Více než polovina romských rodičů tvrdí, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní na trhu práce. Dokonce uvádí, že v České republice je velký rasismus, a proto zda se dítě uplatní na trhu práce, není o vzdělání, ale o barvě pleti.
- Cca 38 % romských rodičů si myslí, že pro vzdělání jejich dítěte je dobré, aby mu pomáhala škola a učitelé. Možnost, aby mu pomáhali rodiče, zvolilo 21 %.
- Zhruba 43 % romských rodičů uvádí, že funkci asistent pedagoga by měl vykonávat Rom jako vzor pro jejich děti.
- Z hlediska hodnot uváděli romští rodiče nejvíce hodnotu rodiny (159 respondentů), dále hodnotu vzdělání (96 respondentů), na třetím místě hodnotu práce (93 respondentů) a na čtvrtém místě hodnotu peněz (78 respondentů).

Na závěr bych ráda zmínila výzkum, který byl zaměřen na zjištění hodnotových orientací dětí ve věku 6–15 let (Bocan, Maříková, Spálenský, 2011). Výzkumný projekt byl realizován v roce 2009 a zahrnoval poměrně obsáhlý vzorek respondentů, celkem 2 238 dětí. Důležité je zmínit fakt, že cca 85 % dětí pocházelo z ekonomicky velmi dobře, spíše dobře a průměrně dobře situované rodiny, necelých 13 % respondentů pocházelo z ekonomicky spíše hůře situované rodiny a zbylé 2 % dotazovaných pocházelo z ekonomicky velmi špatně situované rodiny. Tento fakt zmiňuji s ohledem na svůj výzkum, který pracuje s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Ti v podstatě spadají do skupiny dětí, která měla ve výzkumu nejmenší zastoupení.

Děti, které byly v rámci výzkumu dotazované, považují za nejdůležitější mít **šťastnou rodinu a dobré přátele**. Pro děti ve věkové kategorii do 12 let je další nejčastěji zmiňovanou hodnotou **dobře se učit**, zatímco u dětí ve věku 13–15 let je třetí nejvíce zmiňovanou položkou **mít hodně peněz**. Mladší děti, tj. ve věku 6–9 let, dále často uváděly za důležité **chovat se slušně, pomáhat druhým** či **chránit přírodu**. Se stoupajícím věkem se zmiňované hodnoty objevovaly v daleko menším míře. Výzkumníci tento závěr vysvětlovali tím, že mladší děti do věku 9 let se nejčastěji chovají tak, jak to od nich jejich okolí očekává. Po desátém roce života klesá důležitost autorit a starší děti si začínají utvářet vlastní názory a postoje a vůči svému okolí se velmi často vymezují.

5. PROSTŘEDÍ VÝZKUMU

5.1. Sociálně vyloučená lokalita Chanov



Obr. 2 Sídliště Chanov
(zdroj: autorka)

Chanov představuje proslulou lokalitu, jedno z nejznámějších a především nejstarších ghett v celé České republice. Panelové sídliště bylo vybudováno koncem 70. let minulého století s cíleným záměrem integrace romské menšiny do hodnotových standardů života většinové populace. Tehdejší politický režim Komunistické strany Československé socialistické republiky chtěl tímto projektem dokázat, že je schopen integraci Romů bezproblémově uskutečnit. Za tímto účelem přestavěl obyčejnou obec Chanov v moderní panelové sídliště vybavené kompletní sociální infrastrukturou (zcela nové byty první kategorie, škola, školka, jesle, kulturní dům, samoobsluha, restaurace aj.).

Do nově vzniklých bytových kapacit byly nastěhovány rodiny romské populace z obcí, které postupně ustupovaly těžbě hnědého uhlí. Zároveň zde došlo k nastěhování Romů, kteří přicházeli za prací do dramaticky se rozvíjející oblasti severních Čech, ať už se jednalo o těžbu hnědého uhlí nebo petrochemický průmysl. Tím došlo v obci Chanov k enormní kumulaci romského etnika.

Bezproblémové soužití majority s minoritou ovšem nemělo dlouhého trvání. Již po několika málo letech vzaly všechny dobré úmysly za své. Nově příchozí romští obyvatelé měli civilizační zkušenosti pouze s bydlením v bytech čtvrté kategorie nebo romských

osadách na východních Slovensku a v nových, pro Romy luxusních, bytech neuměli žít. Mediálně známé výjevy totálně zničených bytů a zdevastovaných celých panelových domů byly několikrát prezentovány ve všech sdělovacích prostředcích. Neúnosná situace donutila město Most k likvidaci několika domů, aby byla zajištěna bezpečnost všech chanovských obyvatel.

Sídliště Chanov leží přibližně 4 km od centra města Mostu, od jeho hranice je to cca 1 km. Dopravní obslužnost pro jeho obyvatele je zajišťována pravidelnou linkou autobusu městské hromadné dopravy. Bytové domy jsou ve vlastnictví města Mostu, kterému se neustále navyšuje částka za dlužné nájemné. Celkový dluh na nájemném a poplatcích za služby na bytovém fondu sídliště Chanov je podle dostupných informací na oficiálním webu Města Mostu ke dni 28.2.2015 ve výši 71 296 632 Kč (Čejková, 2015).

Domnívám se, že uvedený vývoj chanovského sídliště lze očekávat ve všech sociálně vyloučených lokalitách, ve kterých převažuje romská komunita. Je poměrně alarmující, jak v posledních letech raketově roste počet sociálně vyloučených lokalit. Jestliže v 70. letech minulého století byl Chanov jednou z prvních, v roce 2006 dle výzkumu ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) bylo již 310 takových míst, a podle poslední analýzy z roku 2015 realizované společností GAC spol. s r.o. pro MPSV jich bylo už 606 (Janouš, 2015). V kontextu tohoto vývoje je třeba se zamyslet nad tím, jak budou tato nově vzniklá ghetta vypadat po několika desetiletích.

5.2. Charakteristika základní školy Chanov



Obr. 3 Základní škola Chanov
(zdroj: autorka)

Historie základní školy, jak už bylo uvedeno, se váže k výstavbě panelového sídliště Chanov v 70. letech minulého století. Škola byla od samého začátku koncipována jako plnohodnotná základní škola s osmiletou povinnou školní docházkou. Nyní škola vzdělává výhradně žáky ze sociálně vyloučené lokality, převážně se jedná o Romy. Žáci této školy přicházejí z rodinného zázemí s velmi nízkým sociálně kulturním statusem a zároveň je mezi nimi mnoho těch, kteří jsou přímo ohroženi sociálně patologickými jevy. Žáci jsou zcela bez pochyby sociálně znevýhodnění, s čímž souvisí jejich speciálně vzdělávací potřeby. Základní školu také navštěvují žáci se zdravotním postižením (lehkým, středním nebo těžkým mentálním postižením, více vadami a zrakovým nebo sluchovým postižením) a zdravotním znevýhodněním.

Současná devítiletá povinná docházka je na základní škole v Chanově doplněná o přípravný ročník, který se na škole otevírá už od školního roku 1993/1994. Pro přípravný ročník byly ve školním roce 2014/2015 otevřeny dvě třídy, ve které se na úspěšný školní start připravuje 23 dětí. Ke zřízení přípravných tříd se zástupci školy rozhodli z důvodu vyrovnání psychomotorického vývoje romských dětí, které zpravidla vůbec nenavštěvují mateřskou školu a předškolní výchova v romské rodině je nedostačující. V přípravném ročníku děti, dle informace ředitelky základní školy, musí zvládnout požadavky Rámcového

vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Obsah vzdělávání je rozdělen do pěti oblastí: 1. Dítě a jeho tělo, 2. Dítě a jeho psychika, 3. Dítě a ten druhý, 4. Dítě a společnost, 5. Dítě a svět. Tyto oblasti jsou realizovány ve vzdělávacích oborech tělesná výchova, jazyková výchova, rozumová výchova, matematické představy, výtvarná výchova a pracovní výchova, literární výchova a hudební výchova.

V letošním školním roce 2014/2015 navštěvuje základní školu celkem 227 žáků, včetně dětí v přípravném ročníku. Ve škole nejsou spojeny různé ročníky do jedné třídy. Počet žáků ve třídě je poměrně různý. Na prvním stupni je v jedné třídě průměrně 16 žáků, na druhém stupni připadá na jednu třídu průměrně 12 žáků. V 8. a 9. ročníku je průměrný počet dokonce jen 8,75 žáků.

Základní škola v Chanově je vybavena školní družinou, jídelnou, sportovním zázemím. Škola také nabízí těchto jedenáct zájmových kroužků:

1. Kroužek keramiky
2. Kroužek kopané
3. Kroužek práce na počítači
4. Kroužek čtenářské gramotnosti
5. Kroužek ruční práce
6. Míčové hry
7. Kroužek bubnování
8. Kroužek šikovné ruce
9. Kroužek finanční gramotnosti
10. Tělovýchovný kroužek
11. Taneční aerobik

Kapacita zájmových kroužků není naplněna. Žáci je navštěvují minimálně, velmi často je střídají, nemají pravidelnou docházku, kterou zpravidla po prvních návštěvách kroužku ukončují.

Pro plnění nastavených cílů a úkolů ve vzdělávání základní škola Chanov velmi úzce spolupracuje s následujícími institucemi:

- Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje, pracoviště Most a Teplice,
- Speciálně pedagogické centrum, pracoviště Litvínov, Chomutov a Ústí nad Labem,

- Středisko volného času Most,
- Společnost Envi A,
- Klub národnostních menšin Most,
- Dům romské kultury,
- Komunitní centrum Chanov,
- Duhovka Obrnice,
- Městská policie Most,
- Policie České republiky,
- Dětský domov Most,
- Oblastní charita Most,
- Diakonie most.

Ve škole se pravidelně konají besedy žáků a zástupců zejména Městské policie Most a Policie České republiky. Náplň besed je v převážné míře zaměřena na prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování. V loňském školním roce uskutečnila mostecká městská policie celkem jedenáct setkání s chanovskými žáky.

Žáci se také pravidelně účastní výtvarných, literárních a sportovních aktivit a zúčastňují se městských, regionálních i celostátních soutěží. Ráda bych zmínila, že žáci při těchto aktivitách dosahují celkem uspokojivých výsledků.

Pedagogický sbor čítá celkem 21 učitelů včetně ředitelky a její zástupkyně (z toho 17 žen a 4 muži), 3 pedagogické asistentky a 2 vychovatelky ve školní družině. Základní školu zřizuje Statutární město Most, ředitelkou školy je Mgr. Monika Kynclová. Pedagogický sbor byl relativně stálý do doby platnosti změny zákona č. 536/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tento zákon stanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogů. Na základě toho se poměrně dost zvýšila fluktuace učitelů chanovské základní školy. I přesto jsou zde učitelé s délkou praxe 15 až 20 let. Průměrný věk pedagogického sboru je 47 let.

Základní škola pravidelně pořádá školní akce za účasti rodičů. Musím ale zmínit, že jejich účast je naprosto minimální až žádná. Rodiče nejeví o školní výsledky svých dětí v podstatě žádný zájem. Více se zajímají u mladších dětí. Do školy rodiče chodí zpravidla pouze v případě, když je zástupci školy vyzvou z důvodu problému s jejich dítětem.

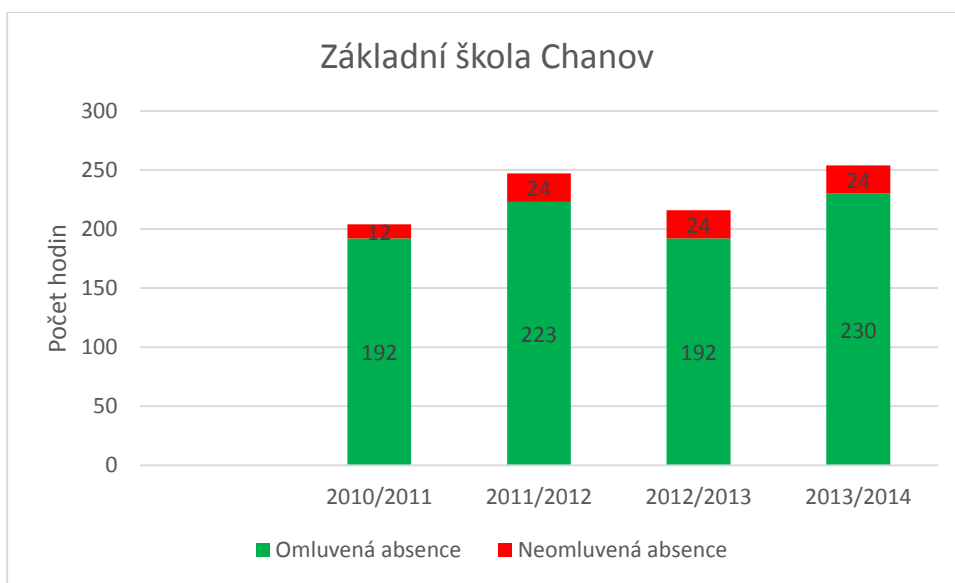
Další důležitý jev, který považuji za nutné zmínit, je míra absence žáků. Níže uvádím statistická data za poslední čtyři školní roky:

Školní rok	Absence		Celkový počet žáků
	omluvená	neomluvená	
2010/2011	58 556	3529	305
2011/2012	50 775	5413	228
2012/2013	41 255	5172	215
2013/2014	39 641	4053	172

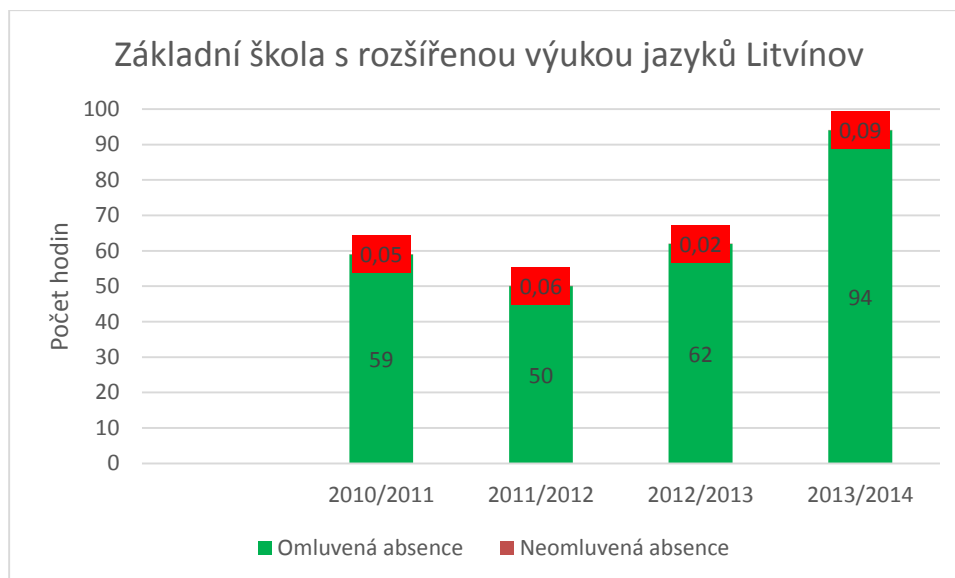
Tabulka 1 Absence žáků
(Zdroj: ZŠ Chanov)

Z výsledků je více než zřejmé, že absence, a to jak omluvená, tak i neomluvená je u žáků chanovské základní školy velmi vysoká. To mi koresponduje s obecným tvrzením, že Romové nepřikládají škole a vzdělání velkou váhu. Škole se spíše vyhýbají, rodiče to zpravidla nikterak neřeší.

Pro lepší představu uvádím grafy, které ukazují průměrnou omluvenou a neomluvenou absenci na jednoho žáka. Aby bylo zřejmé, za jakých podmínek vyučují pedagogové chanovské základní školy, výsledky porovnávám se základní školou v Litvínově, kterou navštěvují převážně žáci majoritní populace.



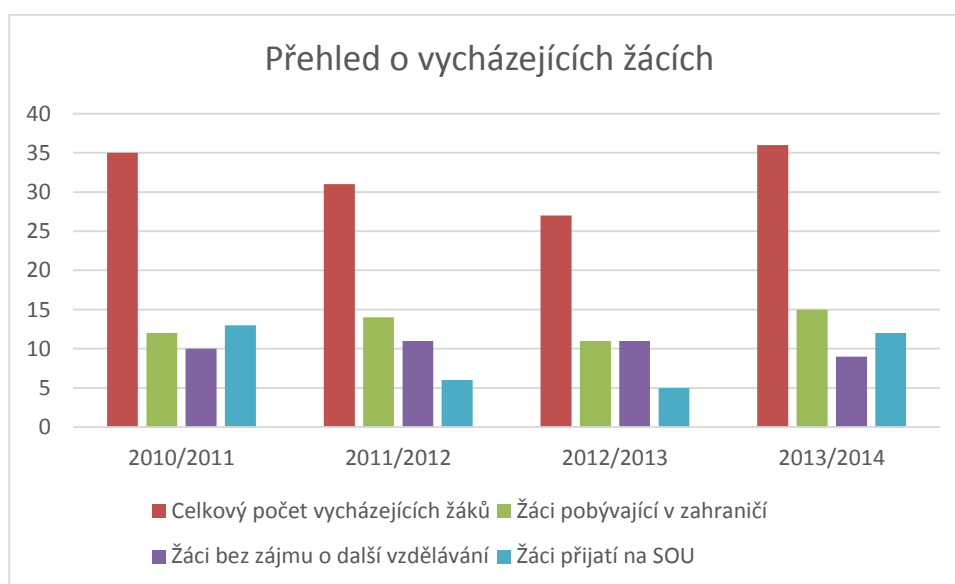
Graf 1 Omluvená/neomluvená absence ZŠ Chanov
(Zdroj: ZŠ Chanov)



Graf 2 Omluvená/neomluvená absence ZŠ s rozšířenou výukou jazyků Litvínov
(Zdroj: ZŠ s rozšířenou výukou jazyků Litvínov)

Z grafů jasně vyplývá, že omluvená absence romských žáků je více než trojnásobná oproti základní škole v Litvínově. Rozdíl v neomluvené absenci je dokonce nesrovnatelně vyšší. Pro pedagogy pracující na základní škole Chanov je při takové absenci žáků nesmírně složité udržet určitou vzdělávací kontinuitu. Navíc doplňování zameškané učební látky je u žáků chanovské základní školy minimální.

Poměrně zajímavé informace uvádím v následujícím grafu týkající se údajů o vycházejících žácích.



Graf 3 Přehled o vycházejících žácích
(Zdroj: ZŠ Chanov)

U základních škol, které navštěvují zejména žáci většinové populace, jen minimálně zaznamenáme údaje o žácích pobývajících v zahraničí. Na základní škole v Chanově tyto žáci představují za poslední sledované školní roky téměř polovinu z celkového počtu vycházejících. V letošním školním 2014/2015 roce škola eviduje 68 žáků s plněním povinné školní docházky pobývajících v zahraničí.

Další jev, který je u chanovských žáků výrazný, je počet žáků bez zájmu o další vzdělávání. Domnívám se, že příčinou tohoto stavu je jejich, několikrát již zmiňovaný, minimální a až negativní postoj ke vzdělání. Hodnota vzdělání nepatří pro Romy mezi prvořadou.

Jako velmi zajímavé vidím však nárůst počtu žáků, kteří byli přijati na střední odborné učiliště ve školním roce 2013/2014. Když jsem se snažila zjistit pro to konkrétní důvody, dozvěděla jsem se, že v roce 2014/2015 byla přímo v Chanově otevřena pobočka Střední školy technické Most, obor Skladový manipulát. Z toho vyvozují, že pokud žáci mají možnost setrvat v důvěrně známé lokalitě a nemusejí dojíždět do nové školy, kde by museli navazovat nové kontakty, jsou ochotni pokračovat v dalším vzdělávání. Možná i na základě poptávky žáků ve zmiňovaném školním roce, se zástupci uvedené střední školy rozhodli v příštím roce otevřít další studijní obor Zahradnické práce.

Dalším výrazným znakem na základní škole Chanov je ukončení povinné školní docházky v jiném ročníku než v posledním devátém. Tento jev také není na základních školách navštěvovaných převážně žáky většinové populace často viditelný. V následujícím grafu sleduji počty žáků, kteří ukončili povinnou školní docházku v sedmém, osmém a devátém ročníku.



Graf 4 Ukončení povinné školní docházky dle ročníků
(Zdroj: ZŠ Chanov)

Ve školním roce 2010/2011 neukončilo povinnou školní docházku v 9. ročníku téměř 34 % žáků, v loňském školním roce 2013/2014 je toto číslo ještě vyšší – celých 40 %. Na základě těchto informací je třeba si uvědomit, že tito žáci mají sice splněnou povinnou školní docházku, ovšem nemají absolvované všechny ročníky. Žáci, kteří ukončí základní školu v sedmém či osmém ročníku nemohou pokračovat v dalším vzdělávání. V souvislosti s uplatněním romských žáků na pracovním trhu je to alarmující statistika.

6. METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole se budu věnovat specifikaci cílů, a dále metodám výzkumného šetření, které jsem použila.

Klíčovým krokem při zpracování diplomové práce bylo studium odborné literatury. Ve svém výzkumu se zaměřuji na zjištění hodnot dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, konkrétně ze sociálně vyloučené lokality Chanov. Toto známé ghetto obývá převážně romské etnikum, proto valná většina zdrojů, které jsem v práci použila, je zaměřená na Romy. Našla jsem cenné informace týkající se jejich původu, tradic, způsobů chování i možných kořenů jejich problémů.

6.1. Vymezení výzkumného problému, cílů a otázek

Výzkum hodnot je poměrně široké a těžko uchopitelné téma. Myslím si, že hodnoty mají klíčový význam pro existenci jak jedince, tak potažmo i celé společnosti. Protože hodnotový systém se začíná utvářet již v raném dětství za účasti především rodičů, je přínosné realizovat výzkumy u školních dětí, které si začínají budovat širší sociální vztahy.

Na základě osobních zkušeností ze soužití s Romy, ale i prostudované literatury, vidím smysl v tom, popsat a přiblížit romskou realitu na lokální úrovni. Mým záměrem je pokusit se zjistit, jak uvažují v hodnotové rovině romské děti žijící v sociálně vyloučené lokalitě.

Prvním cílem mé práce je zmapovat, jak přemýšlejí romské děti žijící v tak tristním prostředí, kterým je chanovské ghetto, ve vztahu k životním hodnotám. Na základě čeho se cítí šťastné a spokojené a proč je pro ně důležitá právě jimi zvolená hodnota. Chci také zjistit, zda se volba životních hodnot mění s vyšším věkem dítěte. Dále mě zajímá, zda žáci vidí pro sebe nějaký přínos v tom, že navštěvují „romskou školu“. Druhým cílem je zjistit názory a postoje učitelů základní školy v Chanově na hodnotovou orientaci jejich žáků.

Na základě studia dostupné odborné literatury a výsledků již realizovaných výzkumů, které byly zaměřené na romskou problematiku, jsem si položila následující výzkumné otázky:

- **Žáci**

1. Prostřednictvím jakých hodnot se romské děti cítí šťastné a spokojené?
2. Mění se zvolené hodnoty v závislosti na věku dítěte?
3. Z jakého důvodu je pro romské děti zvolená hodnota důležitá?
4. Vidí žáci přínos pro sebe v tom, že navštěvují právě základní školu Chanov?

- **Učitelé**

1. Shoduje se názor učitelů základní školy Chanov s obecnými poznatky týkající se hodnotové orientace romského etnika?

6.2. Charakteristika výzkumného souboru

K výběru výzkumného souboru jsem zvolila metodu záměrného souboru (Gavora, 2000). Pro tento výběr jsem si určila následující kritéria:

- žáci 1. až 9. ročníku základní školy v Chanově,
- žáci, kteří se nevzdělávají v pomocné škole a základní škole speciální, které jsou součástí ZŠ Chanov,
- pedagogický sbor ZŠ Chanov.

6.3. Výzkumné metody

Pro svůj výzkumný záměr jsem zvolila kvalitativní výzkum. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) kvalitativní přístup definují jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“.

Jako metodu výzkumu budu aplikovat rozhovor. Jak uvádí Miovský (2006), patrně nejvíce využívanou metodu v kvalitativním výzkumu. Díky předvýzkumu, který jsem provedla s jednou žačkou ZŠ Chanov, jsem konkrétně zvolila formu polostrukturovaného

rozhovoru. Pro tuto metodu jsem se rozhodla proto, že se domnívám, že rozhovor umožňuje lépe poznat postoje dotazované osoby. Vytvořila jsem si otázky, které pro mě tvořily určité základní schéma. Ty jsem poté během následných rozhovorů s dětmi doplňovala a dále rozvíjela.

Jako pomůcku pro registraci rozhovorů jsem použila záznamový arch, na který jsem si poznamenala pořadí dítěte, křestní jméno dítěte, jeho věk a ročník, který ve škole navštěvuje. Tento záznamový arch později posloužil v lepší orientaci zaznamenaných rozhovorů.

K získání doplňujících dat od učitelského sboru jsem použila metodu dotazníku, který jsem sestavila na základě studia odborné literatury. Dotazník obsahoval úvodní část, ve které jsem se představila a uvedla cíle dotazníku. Další část tvořily samotné otázky a neopomenula jsem poděkovat a rozloučit se. Jedná se o strukturu dotazníku doporučenou mnohými autory (srov. Gavora, 2000, Pelikán, 2007). Dotazník zahrnoval celkem devět otázek, všechny byly otevřené.

6.4. Zpracování výsledků výzkumu

V této kapitole se věnuji objasnění postupu vedoucí k následné interpretaci dat z rozhovorů se žáky a dotazníků vyplněných učiteli.

6.4.1. Zpracování výsledků – polostrukturovaný rozhovor

Rozhovorů se zúčastnilo celkem třináct žáků ve věku 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16 let, z toho bylo sedm chlapců a šest dívek.

Výzkum jsem provedla s jednotlivými žáky na základní škole Chanov v místnosti, ve které nás nikdo nevyrušoval. Díky vstřícnému přístupu paní ředitelky, která informovala učitele, že budu na škole realizovat výzkumné šetření, jsem si z každého ročníku vybrala dítě, které mělo o rozhovor se mnou zájem.

Každému dítěti jsem se představila, vysvětlila mu, že píše úkol do školy o žácích z chanovské základní školy a o tom, co je pro ně v životě důležité, na základě čeho se cítí

šťastní a spokojení. Ujasnili jsme si, že si rozhovor budu nahrávat na diktafon, abych si vše pamatovala, a nikde nebudu uvádět jejich jména, a to ani křestní.

Na základě připravených otázek (viz Příloha 1) jsem od žáků zjišťovala pět hodnot, které považují za důležité, díky kterým se cítí v životě šťastní a spokojení. Ty zapisovali na upravený list formátu A4. Z těchto pěti zvolených hodnot postupně vybírali tu, která je pro ně hodně důležitá a která méně. Každé přiřadili známku jako ve škole – 1 nejvíce důležitá, 5 nejméně důležitá. Při přiřazení známky jsem zjišťovala, z jakého důvodu žák dané hodnotě přiřadil právě toto pořadí.

Se všemi žáky probíhala naprosto bezproblémová spolupráce, s každým jsem rozhovor dokončila. Žádné dítě během rozhovoru neodešlo a zejména mladší děti se zapojovaly se zcela zjevným zájmem.

Z provedených rozhovorů jsem získala zhruba 90 min audiozáznamu a 13 listů A4 s vypsányi hodnotami. Na základě těchto dat jsem u všech audiozáznamů provedla doslovnou transkripci, tj. zvukový záznam jsem převedla do textové podoby bez úpravy do spisovné češtiny.

Ze získaných dat budu zjišťovat, co považují žáci za důležité a proč se pro danou hodnotu rozhodli. Pro analýzu dostupných dat jsem zvolila metodu otevřeného kódování. Nejprve jsem provedla kategorizaci, tj. po porovnání všech hodnot uvedených dětmi jsem vytvořila celkem 9 kategorií. Následně jsem použila metodu vytváření trsů, prostřednictvím které jsem seskupila určité výroky do skupin (trsů) na základě specifických znaků (Miovský, 2006). Zvolené kategorie, které zahrnovaly opakující se stejné nebo významově podobné pojmy, jsou následující:

- **Rodina:** do této kategorie jsem řadila samotný pojem rodina, nebo její členy. Žáci uváděli konkrétně rodiče, mámu, tátu, bráchu, ségru, dědečka, manžela, manželku.
- **Kamarádi:** žáci vypovídali kamarádi, kamarádky, chodit ven za holkama.
- **Zájmová činnost:** poměrně obsáhlá kategorie, do které jsem zahrnula všechny pojmy, kterým lze přiřadit status záliba. Žáci nejčastěji volili sport (obecně sport, dále hraju fotbal, hokej, pingpong, bruslím), tanec, hudba, starost o zvířata (pes, kočka, rybičky), mám ráda malé děti, ráda se o ně starám.

- **Škola:** konkrétní pojmy týkající se školy, vyučování a vzdělání (učit se, mám rád matematiku, mám rád paní učitelku, škola, vzdělání).
- **Chodit ven:** jedná se o trávení volného času se svými kamarády. Děti uváděly chodit ven, hrát si venku, chodím ráda ven, chodit ven za holkama.
- **TV, PC:** do této kategorie spadá sledování oblíbených pořadů v televizi a hraní her na počítači. Výpovědi žáků byly hrát hry na počítači, počítač, koukám na televizi, koukám na seriál Síla osudu).
- **Životní potřeby:** patří sem pojmy, které lze označit za základní tělesné a fyziologické potřeby (vzduch, voda, jídlo, zdraví), potřeby jistoty a bezpečí (střecha nad hlavou), společenské potřeby (láska), potřeba uznání a ocenění (práce).
- **Bydlení:** ve smyslu čistota domu.
- **Hračka:** konkrétně ráda si hraju s kočárkem.

V následující tabulce uvádím míru zastoupení hodnot v jednotlivých kategoriích:

	Chlapec, 7 let	Dívka, 7 let	Dívka, 7 let	Chlapec, 10 let	Dívka, 9 let	Dívka, 10 let	Chlapec, 11 let	CELKEM
Rodina	x	x	x	x	x	x	x	7
Kamarádi	x	x			x	x	x	5
Zájmová činnost	x	x		x	x		x	5
Škola						x		1
Chodit ven			x		x			2
TV, PC	x	x	x					3
Životní potřeby				x				1
Bydlení							x	1
Materiální potřeby		x						1

Tabulka 2 Míra zastoupení hodnot u dětí mladšího školního věku

	Chlapec, 12 let	Chlapec, 12 let	Chlapec, 14 let	Dívka, 16 let	Dívka, 15 let	Chlapec, 15 let	CELKEM
Rodina	x	x	x	x	x	x	6
Kamarádi	x	x	x	x	x		5
Zájmová činnost	x	x	x		x	x	5
Škola			x			x	2
Chodit ven				x	x		2
TV, PC	x			x			2
Životní potřeby		x	x			x	3
Bydlení							
Materiální potřeby		x					1

Tabulka 3 Míra zastoupení hodnot u dětí staršího školního věku

U žáků jsou uvedeny tři, čtyři nebo pět hodnot. Je to dáno zastoupením hodnoty v dané kategorii. Např. sedmiletá dívka, u které jsou zaznamenány pouze tři kategorie, uvedla maminku a sestru jako dvě hodnoty, a hrát hry na počítači a koukat na televizi také jako dvě hodnoty. Při zpracování dat jsem tyto hodnoty zahrnula do kategorie Rodina a TV, PC.

Na základě uvedených výsledků je zřejmé, že děti, v obou věkových kategoriích, jako nejdůležitější hodnotu vidí „rodinu“ nebo její členy. Naprosto každé dítě zmínilo při rozhovoru minimálně jeden pojem spadající do kategorie Rodina. Děti uváděli rodiče, matku, otce, bratra, sestru, dědečka. Dvě děti uvedly manželku nebo manžela ve smyslu budoucí rodiny. Mohu tedy usuzovat, že pro žáky je hodnota rodiny nepostradatelná a jsou si vědomi její nezastupitelné role.

Další významné hodnoty, které děti, taktéž u obou věkových kategorií, volily nejčastěji, jsou „kamarádi“ a „zájmová činnost“. V případě kategorie Kamarádů děti zpravidla uváděly kamarádi/kamarádky. Je tedy zřejmé, že kamarádství si děti velmi cení. Kategorie Zájmová činnost má velkou váhu z důvodu množství pojmů, které zahrnuje. Přesto se nedomnívám, že je nutné její další dělení. Chápu ji jako záliby, které žáci mají ve svém volném čase, a není důležité, zda se jedná o provozování sportu nebo starost o domácí mazlíčky.

Ostatní uváděné hodnoty mají přibližně stejné zastoupení. Na třetím místě je hodnota „televize a počítače“, které lze chápat jako pasivní trávení volného času. Další místo zaujímá

hodnota „chodit ven“. V rozhovorech děti uváděly, že rády chodí ven s kamarády, procházejí se spolu nebo jen sedí a povídají si. Zbývající hodnoty řadím tak, jak jsou poměrně zastoupené – „škola“, „životní potřeby“, „materiální potřeby“, „bydlení“.

Nyní se zaměřím na důvody, proč žáci volili konkrétní hodnoty. Uvádím jejich výroky a doplňuji je svým komentářem.

Rodina

7 let, dívka: „...Protože ony jsou nejdůležitější.“ (matka, sestra)

10 let, chlapec: „...Protože se o mě hezky chovaj.“ (rodiče) „Protože se mnou tráví víc času“ (bratr)

9 let, dívka: „...Protože nás jako stvořila.“ (matka) „No, já jsem chtěla něco od maminky, a ona vždycky řekne, že to třeba nemá, tak se jdu zeptat dědy a děda mi to dá.“ (dědeček)

11 let, chlapec: „...Protože mě vychovávaj.“ (rodiče)

11 let, chlapec: „...Jsou pro mě důležitý, protože je mám rád.“ (rodiče)

15 let, dívka: „...Že jako s nima jsem každý den a celou dobu... Jako všechno dělaj už od malička, jako, abych se měla dobře a tak.“ (rodina)

15 let, chlapec: „...Že nás vychovávaj, dávaj nám první a poslední... Jak jsem říkal, rodiče nám dávají život.“ (rodiče)

Rodinu uváděly všechny děti jako jednu z nejdůležitějších hodnot. Nejčastěji jmenovaly sourozence (6x), matku (5x), popř. oba rodiče (5x), rodinu obecně (2x), manžela/manželku (2x), dědečka (1x). U všech dětí jsem měla pocit, ať už z jejich konkrétního vyprávění nebo tónu hlasu, že se svojí rodinou mají úzký a pozitivní vztah. V podstatě toto zjištění koresponduje s obecným tvrzením, že pro Romy je hodnota rodiny na prvním místě.

Kamarádi

9 let, dívka: „...Oni se mnou chodí do školy a třebas jedna holka, se pořád dohadujeme a oni za mnou třeba přijdou a řeknou, abychom se s nima jako nehádali.“

12 let, chlapec: „...Je mám rád, no... Třeba se sejdeme kamarádi, koupíme si něco, jdeme si nějak sednout.“

11 let, chlapec: „...Mě to s nima baví být venku.“

14 let, chlapec: „...Abych nebyl sám, třeba.“

16 let, dívka: „...Je mám ráda... Je mi s nimi dobře.“

15 let, dívka: „...Jako, že s nima jsem taky od malička, no... Jako procházíme se, sedíme, smějeme se a tak.“

Pro Romy je kamarádství velmi důležité. Je to skupina osob, hned po rodině, se kterou tráví nejvíc času. Domnívám se však, že stejné informace lze zjistit i u dětí většinové populace. Kamarádi jsou pro život dětí potřeba a např. v odborné literatuře lze dohledat, že s ohledem na věk jedince má kamarádství svou nezastupitelnou a stále se zvyšující úlohu.

Zájmová činnost

7 let, chlapec: „...Protože mě to nejvíc baví.“ (hokej a fotbal)

7 let, dívka: „...Se o něj starám.“ (pes)

10 let, chlapec: „...Protože to netrávím tak často, jenom někdy.“ (bruslení)

9 let, dívka: „...Protože vždycky tancujeme s kamarádi a už jsme byli s učitelkou na vystoupení.“ (tanec)

12 let, chlapec: „...Protože ho mám rád.“ (fotbal) „Mě to baví.“ (pingpong)

11 let, chlapec: „...Mě to hodně baví.“ (fotbal)

15 let, dívka: „...Jako, já nevím. Mně je to jedno, jaké je to dítě, prostě to mám ráda.“ (starost o malé děti)

15 let, chlapec: „...Sport a hudba to je něco relaxační, můžu relaxovat, a tak.“

Byla jsem mile překvapena, že deset dětí uvedlo, že je pro ně velmi důležitá konkrétní zájmová činnost. Ať už se jednalo o sport, tanec, hudbu nebo péči o domácí mazlíčky. Děti však spíše volily neorganizovanou formu. Na dotaz, zda využívají zájmových kroužků nabízených základní školou, většinou odpovídaly, že na ně nechodí, chodily dříve, nebo jejich docházka byla velmi krátká. Potvrzuje to i slova ředitelky školy, že děti si kroužky volí málo a pokud ano, do kroužku chodí nepravidelně a brzy jej ukončují.

Organizovaná forma byla nejčastěji zmiňovaná v souvislosti s fotbalem. Chlapci jsou dokonce členy fotbalového klubu Chanov. Usuzuji z toho, že pokud mají děti v místě bydliště zájmovou činnost neorganizovanou školou, zpravidla volí tuto možnost. Myslím si, že je to právě z důvodu jejich chladného přístupu ke škole jako instituci.

Škola

10 let, dívka: „...Mě baví tam počítat.“ (matematika) „Abysem dostávala samý jedničky.“ (učit se) „Abychom se učili, abychom nebyli takový blbí.“

14 let, chlapec: „...Tak abych si třeba vydělal peníze, abych nemusel bejt třeba na pracáku.“ (vzdělání)

15 let, chlapec: „...Abychom se naučili číst, psát, počítat, anglicky, a třeba i jiný věci.“

Velmi mě potěšilo, že alespoň tři děti považují za důležitou hodnotu školu a nutnost vzdělání. I důvody pro jejich volbu byly, podle mého názoru, relevantní. Spíše mě překvapilo, že tuto hodnotu uváděly starší děti. Dle názorů pedagogů základní školy v Chanově, ale i odborné literatury, o školu mají zpravidla zájem mladší děti, který s věkem opadá.

Chodit ven

7 let, dívka: „...Hraju si tam.“

16 let, dívka: „...Ráda chodím... „Procházíme se a tak.“

15 let, dívka: „...Tak já jsem furt venku a procházím se... I když padaj kroupy, tak jsem venku.“

Na základě výpovědí dětí usuzuji, že romské děti chodí rády ven proto, že si nevědí rady se svým volným časem, nedokáží jej trávit smysluplnou činností. Domnívám se tak proto, kdy děti velmi často uváděly, že chodí rády ven se svými kamarády a jen tak se procházejí, povídají si, posedávají, apod. Zpravidla starší děti a především dívky mají takový přístup.

TV, PC

7 let, chlapec: „...To mě baví míň.“

16 let, dívka: „...Protože na to ráda koukám.“

Žáci v pěti případech uvedli jako důležitou hodnotu počítač nebo koukání na televizi. Na otázku, co konkrétně na počítači dělají nebo co v televizi sledují, odpovídali, že hrají hry nebo se dívají na seriály.

Většinou si na tuto činnost vzpomněli až při posledních poptávaných hodnotách. Domnívám se, že to bylo i z důvodu mnou položené otázky. Když už nevěděli jakou uvést hodnotu, ptala jsem se jich na to, co ještě rádi dělají. Na základě toho si tyto činnosti uvědomili a zahrnuli je mezi hodnoty.

Životní potřeby

10 let, chlapec: „...Protože tam máme dům... Protože tam bydlím a mám tam svoje věci a tak.“ (střecha nad hlavou)

12 let, chlapec: „...Musíme hodně jíst a pít, a vzduch, abysem mohl dýchat... No, abysem mohl dýchat, ne. Bez toho bysem nežil.“ (vzduch, voda, jídlo)

14 let, chlapec: „...No, tak abychom třeba mohli dělat něco, ne. Třeba zaměstnání a tak... „Protože to je důležitější než třeba kamarádi, a tak.“ (zdraví)

15 let, chlapec: „...Třeba k rodičům.“ (láska) „...Abychom si mohli vydělávat, abychom měli peníze, dokázali jsme se o sebe postarat.“ (práce)

Z hodnot, které jsem zařadila do kategorie Životní potřeby, jsem měla velkou radost. Byla jsem ráda, že děti přemýšlejí o takových pojmech jako je práce, láska, zdraví. Když jsem se ptala na konkrétní důvody pro jejich volbu, zpravidla si nevěděly hned rady, ale posléze podaly poměrně smysluplnou odpověď. Domnívám se tedy, že jejich volba nebyla pro to, že se o tom učí ve škole, ale že to tak skutečně cítí.

Bydlení

11 let, chlapec: „...Kdyby někdo přišel na návštěvu, tak aby tam nebyla špína.“ (čistota doma)

Tento chlapec uvedl pojem „čistota domu“ na prvním místě. Velmi mě to překvapilo, proto jsem se hned ptala, proč je to pro něj tak důležité. Na základě jeho odpovědi se domnívám, že jeho volba souvisí se stylem života Romů (ať už z osobní zkušenosti, tak i prostudované literatury). Romové, byť se to na první pohled nemusí zdát, si velmi zakládají na čistotě – domova, oblečení (raději nepošlou dítě do školy, než aby tam šlo ve špinavých a roztrhaných věcech), jídla (ve smyslu, že by nikdy nesnědli ohřáté jídlo). S tím souvisí jejich velká pohostinnost vůči příbuzným či známým. Romové vždy nabídnou své návštěvě „první – poslední“, a případný ostych hosta berou jako urážku vůči své osobě.

Materiální potřeby

7 let, dívka: „...Hraju si ráda s kočárkem.“ (kočárek)

12 let, chlapec: „...Abych si něco koupil, třeba pití... „Nejsou tak důležité jako jiné věci.“ (peníze)

Hodnoty, které lze označit jako materiální potřeby, zmínily pouze dvě děti. Sedmiletá dívka uvedla, že si ráda hraje s kočárkem. S ohledem na její věk i samotný rozhovor, se spíše domnívám, že důležitější je pro ni samotná hra. Spíše už nevěděla, co mi má říct (opět se jednalo o jednu z posledních požadovaných hodnot).

Dvanáctiletý chlapec, jako jediný ze všech dětí, uvedl, že jsou pro něj důležité peníze. Na otázku proč se takto rozhodl, nevěděl co říct. Myslím si, že jeho odpověď „...Abych si něco koupil, třeba pití...“ spíše souvisela s první jím uvedenou hodnotou (vzduch, voda, jídlo).

V závěru rozhovorů jsem se dětí ptala, zda vidí přínos v tom, že chodí právě do základní školy Chanov. S touto otázkou si žáci nevěděli moc rady. Zde vybírám nejčastější reakce:

- Mám tu kamarády.

- Pomáhá mi v učení, něco se zde naučím, jsou tu lepší učitelé
- Víc si tady mezi sebou rozumíme.

Dva žáci nedokázali na otázku odpovědět, jeden odpověděl, že jinde by to bylo stejné. Pouze jedna žačka uvedla, že školu navštěvují pouze sami Romové a nemusí si tak před nikým na nic hrát.

Na základě zjištěných informací pokládám tuto otázku za bezvýznamnou.

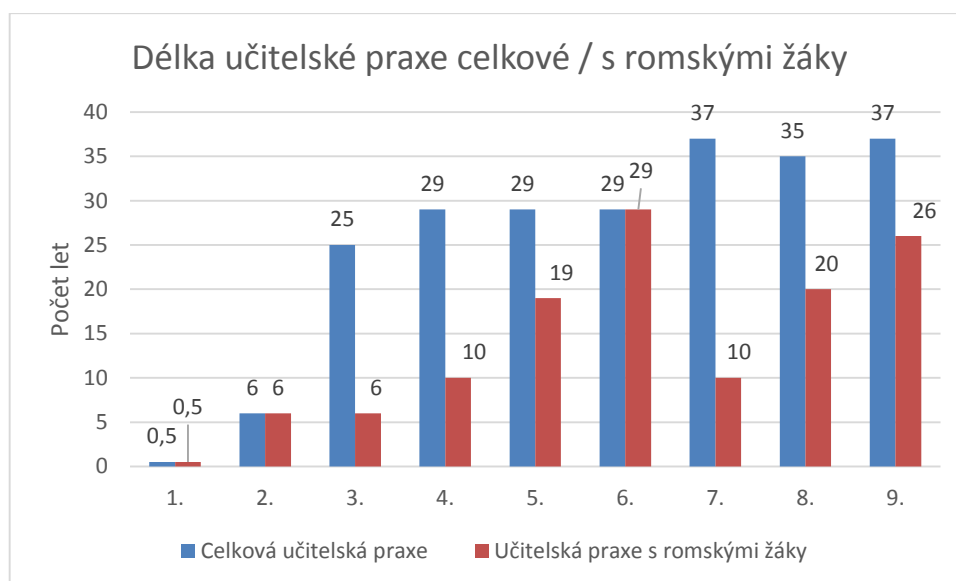
6.4.2. Zpracování výsledků – dotazník

Dotazníky určené pro učitele jsem osobně předala paní ředitelce s konkrétní informací o následném zpracování výsledků do mé práce. Distribuci provedla paní ředitelka sama, já jsem si je poté vyzvedla vyplněné.

Dotazníky vyplnilo celkem 9 učitelů, pedagogický sbor čítá dohromady 21 učitelů. Návratnost dotazníků je tedy necelých 43 %. Výsledky jsem se rozhodla zpracovat, přestože v celkovém hodnocení s nimi pracuji jako velmi orientačními. Důvodem pro toto mé rozhodnutí bylo to, že dotazníky vyplnili zejména učitelé s dlouholetou praxí, a to jak s celkovou učitelskou, tak i s učitelskou praxí výhradně s romskými žáky.

Pro analýzu dat získaných z dotazníků jsem opět zvolila metodu otevřeného kódování, tj. určitým částem textu jsem přiřadila jednotlivé kódy, za pomoci kterých se mi s daty lépe pracovalo. Poté jsem aplikovala metodu prostého výčtu (Miovský, 2006). Tato metoda spočívá ve vyjádření vlastnosti určitého jevu, konkrétně jak často se daný jev v dotaznících vyskytoval.

Dotazník obsahoval celkem devět otevřených otázek. První tři otázky byly zaměřené na zjištění obecných informací, jako je délka učitelské praxe, délka učitelské praxe s romskými žáky, přehled ročníku, ve kterých pedagog vyučuje. Tři pedagogové vyučují na 1. stupni, tři pedagogové učí na 2. stupni a zbývající tři pedagogové vyučují na 1. i 2. stupni. Následující graf ukazuje zastoupení učitelů s ohledem na délku jejich praxe.



Graf 5 Délka učitelské praxe celkové/s romskými žáky

Následujících pět otázek zjišťovaly učitelův názor na vztah romských dětí k různým hodnotám.

Otázka č. 4 byla zaměřená na vztah romských dětí ke škole a vzdělávání. Všech devět učitelů odpovídali v podstatě stejně, a to že romští žáci mají minimální nebo vůbec žádný vztah ke škole. Dle názorů pedagogů do školy chodí z povinnosti, ve vzdělání nevidí žádný smysl. Nemají naprosto žádnou domácí přípravu, vyučování je nebaví, při školních činnostech jsou velmi apatičtí. Tento názor mi velmi koresponduje s celkovým postojem Romů ke vzdělání. Gádžovskou školu vnímají jako represivní instituci. Vzdělání nevnímají jako důležitou hodnotu, protože žijí přítomností, nedokážou odhadnout pozitivní vliv vzdělání pro jejich budoucnost.

Pátá otázka zjišťovala názor učitelů na vztah romských dětí ke své rodině. Téměř všichni učitelé uváděli velmi silný vztah na rodinu, na kterou jsou romští žáci velmi fixováni. Ovšem v jejich odpovědích jsem našla stejné komentáře jako v odborné literatuře. Děti suplují výchovu rodičů, kteří se starají vždy o nejmladší dítě v rodině. Jakmile se narodí další dítě, starost o větší přechází na starší sourozence. Další připomínku, kterou jsem zaznamenala ve dvou odpovědích, byla, že děti neposlouchají své rodiče, nerespektují je. Tento jev v chování romských žáků zřejmě vychází z volné romské výchovy, kdy rodiče nenastavují dětem žádné hranice, promíjí jim většinu prohřešků, zapojují je do rozhodování dospělých členů rodiny. Pouze jedna učitelka uvedla, že vztah romských dětí k rodině je

pouze formální, protože se velmi často fyzicky napadají a slovně se uráží. Podle mého názoru, takové chování můžeme zaznamenat i u dětí majoritní společnosti.

Znění šesté otázky bylo, jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem. Všichni učitelé měli téměř shodný názor, tj. že romské děti si materiálních věcí neváží. V odpovědích se objevovaly názory, že děti často věci vědomě rozbíjí nebo dokonce zcizují osobní věci svým spolužákům, všechno chtějí zadarmo, ničí vybavení školy, a proto musí být pod neustálou kontrolou. V rozhovorech se žáky jsem zaznamenala pouze dvě hodnoty zahrnuté do kategorie Materiální potřeby, které žáci uvedli jako důležité. Jednalo se o kočárek a peníze. Lze z toho usuzovat, že materiální věci romské děti moc nezajímají, proto je nepovažují za důležitou hodnotu.

Sedmá otázka měla ukázat postoj učitelů k využívání volného času romskými žáky. Názory učitelů se shodovaly s výsledky rozhovorů s dětmi. Ty velmi často uváděly, že rády chodí ven, kde se procházejí, posedávají, povídají si. Při zpracování výsledků z rozhovorů jsem trávení jejich volného času vyhodnotila jako beze smyslu. Stejně poznatky jsem zachytila i v dotaznících pro učitele. Všichni odpovídali, že romské děti tráví svůj volný čas pasivně, bloumáním po chanovském sídlišti, procházkami do blízkého Mostu. Jeden učitel zmínil navíc poslech hudby, další sport, třetí zájmové kroužky, ovšem s poznámkou, že u nich děti dlouho nevydrží.

Osmá otázka vycházela z předešlých a jejím cílem bylo zjistit, zda se mění vztah romských dětí k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte. Změnu v souvislosti se zvyšujícím věkem zaznamenávali učitelé především ve vztahu ke škole a vzdělávání. Osm učitelé odpovědělo, že děti mladšího věku lze ovlivnit pozitivní motivací. Čím je dítě starší, tím více ztrácí motivaci a jeho zájem opadá až je téměř nebo úplně nulový. Pouze jeden učitel nevidí žádný rozdíl ve vztahu k životním hodnotám s ohledem na rostoucí věk dítěte.

V poslední deváté otázce jsem se zajímala o postoj učitelů k tomu, zda se rodiče romských dětí zajímají o jejich výsledky ve škole. Názory všech učitelů byly opět v podstatě shodné. Podle učitelů nelze striktně vymezit, zda se rodiče zajímají o školní výsledky či nikoliv. Zájem ze strany rodičů při své učitelské praxi zaznamenávají, ovšem tento zájem hodnotí jako velmi nízký. Zpravidla se rodiče zajímají o výsledky dětí mladšího školního věku. Konkrétnější byla jedna odpověď, ve které učitel uvedl, že například v 1. třídě se o výsledky svých dětí zajímá cca 5 rodičů. U starších dětí se rodiče do školy dostavují pouze tehdy, pokud je škola vyzve, že se jejich dítě nechová v souladu se školním řádem.

Z uvedených výsledků jsem zjistila, že výpovědi učitelů jsou prakticky srovnatelné. Přestože téměř všichni učitelé mají poměrně dlouholetou praxi s romskými žáky, která se pohybuje od šesti do dvaceti devíti let (pouze jeden učitel je s praxí šest měsíců), z důvodu nižší návratnosti dotazníků jsou výsledky pouze orientační a nelze je aplikovat na celý pedagogický sbor.

6.5. Shrnutí a interpretace výsledků

V rámci výzkumu jsem se zabývala hodnotami dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Realizované výzkumné šetření bylo zacílené na romské žáky a pedagogický sbor základní školy v Chanově.

Hlavní cíl výzkumu, který jsem si stanovila, bylo zmapovat, jak přemýšlejí romské děti žijící v tak tristním prostředí, kterým je chanovské ghetto, ve vztahu k životním hodnotám. Na základě čeho se cítí šťastné a spokojené a proč je pro ně důležitá právě jimi zvolená hodnota. Dílčími cíli bylo zjistit, zda se volba životních hodnot mění s vyšším věkem dítěte. Dále, zda žáci vidí pro sebe nějaký přínos v tom, že navštěvují „romskou školu“. Druhým cílem bylo ověřit názory a postoje učitelů základní školy v Chanově na hodnotovou orientaci jejich žáků.

Všechny cíle byly naplněny. Nyní postupně zodpovím výzkumné otázky, které jsem si v úvodu výzkumu položila:

• Žáci

1. Prostřednictvím jakých hodnot se romské děti cítí šťastné a spokojené?

Jako nejvíce důležitá hodnota se zcela jednoznačně projevila rodina. Tuto hodnotu jsem zaznamenala u všech dotazovaných žáků. Přestože z obecného hlediska se mnohé aspekty romské rodiny naprosto odlišují od znaků rodiny většinové společnosti, domnívám se, že rodina jako hodnota představuje absolutní základ každého dítěte. Troufnu si tvrdit, že každé dítě považuje rodinu za svůj domov, ve kterém dostává lásku a pochopení.

Mezi další zmiňované důležité hodnoty patří kamarádi, zájmová činnost, televize/počítač a „chodit ven“. Všechny tyto pojmy lze označit jako volný čas. Tyto hodnoty naprosto jasně vyjadřují, jaké volnočasové aktivity preferují romské děti vyrůstající v Chanově. Úplně jasně

se zde ukazují kamarádi, se kterými chanovské děti provozují některý sport (nejčastěji fotbal, tanec) nebo se bezcílně procházejí po sídlišti. Důležité pro ně je hlavně to, že jsou spolu, povídají si a rozumí si mezi sebou.

Hodnoty, které bych pojmenovala jako individuální, jsou zastoupené životními a materiálními potřebami a bydlením. Individuální proto, že vypovídají spíše o samotném dítěti. Při rozhovorech byly tyto hodnoty zastoupeny i v daleko menší míře než ostatní.

2. Mění se zvolené hodnoty v závislosti na věku dítěte?

V závislosti na zvyšujícím se věku žáků jsem na základě dat vzešlých z výzkumu nezaznamenala žádné významné rozdíly. U obou věkových skupin (mladší školní věk / starší školní věk) jsem zaregistrovala téměř totožné typy odpovědí a i míra zastoupení jednotlivých hodnot je srovnatelná. Na první místo staví žáci rodinu, dále kamarády a zájmovou činnost, a to bez ohledu na věk. Pouze u hodnoty, kterou jsem označila jako životní potřeby, si lze všimnout mírného rozdílu. Děti staršího školního věku ji uvedly ve třech případech, oproti jednomu výskytu u dětí mladšího školního věku. Pochopení pro volbu této hodnoty u starších dětí můžeme nalézt v Kohlbergových stádiích morálního vývoje, konkrétně v rozdílech na morální úrovni prekonvenční a konvenční.

3. Z jakého důvodu je pro romské děti zvolená hodnota důležitá?

Pro lepší orientaci uvádím kategorie hodnot zahrnující důvody pro jejich volbu, které děti uváděly:

Rodina

- Je nejdůležitější.
- Vychovává – poskytuje pomoc, podporu.
- Mají je rády.
- Jsou s nimi pořád.

Kamarádi

- Mají je rády.
- Tráví s nimi volný čas.

- Rozumí si spolu.

Zájmová činnost

- Je to relax.
- Děti to baví.
- Mají možnost hrát turnaje/být na vystoupení.

Škola

- Děti chtějí mít dobré známky.
- Děti se chtějí učit, aby nebyly hloupé.
- Pokud budou mít vzdělání, budou mít práci.

Chodit ven

- Děti si venku rády hrají.
- Děti jsou venku se svými kamarády.

TV/PC

- Děti to baví.

Životní potřeby

- Střecha nad hlavou je důležitá, protože tam bydlím.
- Vzduch, voda a jídlo jsou nutné pro život.
- Zdraví je důležité, abychom mohli chodit do zaměstnání.
- Lásky k rodičům je potřebná.
- Práce nám umožní vydělat si peníze.

Bydlení

- Udržovat čistotu doma kvůli návštěvám.

Materiální potřeby

- Ráda si hraji s kočárkem.

- Za peníze si můžu koupit třeba pití.

4. Vidí žáci přínos pro sebe v tom, že navštěvují právě základní školu Chanov?

Z odpovědí na otázku, která byla zaměřená na zjištění přínosu základní školy v Chanově pro samotné romské žáky, jsem nevyvodila významné závěry. Odpovědi žáků byly velmi obecné, pouze jedna dívka viděla smysl v tom, že školu navštěvují sami Romové a nemusí si tak před sebou na nic hrát. Ostatní odpovědi lze, podle mého názoru, získat i v případě docházky romského žáka na základní školu, kterou navštěvují i žáci z majoritní společnosti.

• Učitelé

1. Shoduje se názor učitelů základní školy Chanov s obecnými poznatky týkající se hodnotové orientace romského etnika?

Z výsledků dotazníků, které vyplňovali učitelé základní školy Chanov, lze uvést tyto souhrnné závěry. Hodnotu vzdělání nevnímají romské děti jako důležitou, nepřikládají jí prakticky žádný význam. Rodina má, z pohledu učitelů, pro děti zcela zásadní význam, jsou na ni fixovaní, mají na ni velmi silné vazby. Přesto však své rodiče romské děti nerespektují. Materiální hodnoty jsou pro romské děti také takřka bezvýznamné. Věci si neváží, často je ničí nebo si je mezi sebou zcizují. Hodnota volného času je pro romské děti důležitá. Ovšem z pohledu učitelů zastupující majoritní většinu, nedovedou Romové využívat svůj volný čas smysluplně. Názor učitelů na možný vývoj hodnotové orientace v závislosti na rostoucím věku romského dítěte je pozitivní pouze ve vztahu ke vzdělání. Učitelé zmiňovali, že děti v mladším školním věku mohou být ovlivnitelné, a to pozitivní motivací, jejich zájem ale se zvyšujícím se věkem klesá. Zájem romských rodičů o školní výsledky svých dětí učitelé hodnotili jako minimální či žádný. Pokud nějaký zájem ze strany rodičů je, zaznamenávají jej pouze u žáků nižších ročníků.

6.6. Diskuse

Součástí teoretické části práce byly výsledky výzkumných šetření, které byly zaměřené na popsání aktuálního stavu postojů ke vzdělání u romského etnika. Tyto výzkumy

jsem se rozhodla zmínit proto, že se domnívám, že zejména postoj ke vzdělání, se kterým velmi úzce souvisí rodinná výchova, je u Romů naprosto odlišný v porovnání s majoritní společností. Další důvod je ten, že vzdělání považuji za jeden z hlavních nástrojů, jak pomoci Romům změnit jejich sociální status.

Výzkumný projekt společnosti GAC spol. s r. o. zaměřený na vzdělanostní dráhy a šance romských žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit poskytl závěry potvrzující existenci vzdělanostních nerovností mezi romskými žáky a ostatními dětmi. Mnoho romských žáků nedokončí základní školu se svými spolužáky, se kterými nastoupili do první třídy. Toto se mi potvrdilo ve statistikách základní školy Chanov, na základě kterých mnoho žáků ukončuje povinnou školní docházku již v 7. nebo 8. ročníku. Výzkumný tým dále pozoroval zhoršení prospěchu romských žáků při přechodu na 2. stupeň. Příčiny tohoto jevu viděli ve vysoké absenci žáků romské populace, která je až trojnásobná. I toto koresponduje se statistickými daty chanovské základní školy.

Další výzkumná studie, realizovaná také společností GAC spol. s r. o., se zabývala analýzou postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. Opět se i zde projevuje vysoká míra absence a odchody (propadnutí, přestupy na zvláštní školu) žáků z původní třídy, do které nastoupili. Další závěry vyplývající z rozhovorů s pracovníky základních škol a neziskových organizací jsou zejména takové, že značná část romských dětí je nedostatečně připravená na zahájení školní docházky. Toto se shoduje i s názory zástupců vedení základní školy Chanov, kteří se právě pro vyrovnaní tohoto handicapu rozhodli otevřít přípravné ročníky, ve kterých se děti romského etnika připravují na úspěšný start. Další tvrzení, které vzešly z výzkumu společnosti GAC spol. s r. o. a i mého dotazníkového šetření pro učitele základní školy Chanov, upozorňují na jev, čím jsou děti starší, tím hůře se školám daří motivovat romské děti ke vzdělávání a ke smysluplnému trávení volného času. A dále se vzrůstajícím věkem dítěte se zhoršuje i komunikace školy s romskými rodiči.

Výzkumná studie zabývající se hodnotovou orientací dětí ve věku 6–15 let, přinesla závěry preferencí jejich životních hodnot. Tato studie byla zacílená na děti, které vyrůstají v prostředí zahrnující všechna ekonomická postavení rodiny (ekonomicky situovaná rodina – velmi dobře, spíše dobře, průměrně dobře, spíše hůře, velmi špatně). Na prvních místech volených hodnot se objevila rodina a přátelé. Stejně nejdůležitější hodnoty vzešly i z rozhovorů se žáky základní školy v Chanově. Závěry jsou tedy shodné a neexistují žádné výrazné rozdíly v hodnotové orientaci dětí většinové společnosti nebo romského etnika.

Pokud bych měla doporučit nějaké návrhy pro praxi, jako hlavní smysl vidím ve vytvoření jednotného celodenního systému školní péče o děti a mládež ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Důvodem pro tento můj námět je fakt, že romská rodina není schopna adekvátním způsobem poskytnout svému dítěti řádné podmínky pro jeho studium.

Domnívám se, že za určitých podmínek tento systém v současné době funguje. V mnoha sociálně vyloučených lokalitách nebo jejich okolí jsou zřizovány různé neziskové organizace (např. romské domy, komunitní centra, oblastní charity, střediska volného času, aj.) zaměřené na podporu dětí z těchto lokalit. Ovšem jejich koncepce v mnohém není, podle mého názoru, systematická. Každý kraj, město či místní lokalita, si tato centra řídí po svém, neexistuje jednotné pojetí, které by navazovalo na školní povinnosti.

Romští rodiče se školou v převážně míře nespolupracují, svou zodpovědnost přenášejí na školu, své děti nedostatečně motivují pro lepší budoucnost, minimálně se svým dětem věnují, protože v rodině je hodně sourozenců. Mnozí nechtějí, mnozí sice i chtějí, jen neví jak. Mé doporučení spočívá v zamyšlení se odpovědných osob a orgánů nad zavedením povinné celodenní péče o děti a mládež zejména v romských vyloučených lokalitách. Přínos vidím v navýšení počtu romských asistentů jakožto zaměstnanců základních škol, kteří by asistovali při plnění domácích úkolů, samostudiu, vysvětlení učiva apod., a to ještě v době, kdy jsou děti ve škole. Jejich činnost by se zaměřovala na všechny děti školního věku (tj. 6–15 let), ne pouze na přípravné nebo první třídy. V případě, že pozici asistent pedagoga bude vykonávat Rom, mohou jej romské děti vnímat jako pozitivní profesní a pracovní vzor, který ve své rodině postrádají. Další přínos vidím v lepší propojenosti školních aktivit s činnostmi komunitních center působících ve vyloučených lokalitách. Konkrétně mám na mysli zájmové volnočasové aktivity, které budou romské děti bavit. Jako přínosné se mi jeví sportovní, taneční, hudební a zejména dramatické kroužky, protože Romové milují hru a její ztvárnění (viz Elena Lacková, která ve své knize „Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou“, líčí nastudování hry romskými neherci a její následnou prezentaci před neromským publikem, které tuto hru velmi ocenilo).

7. ZÁVĚR

Sociokulturně znevýhodňující prostředí bezesporu zahrnuje mnoho aspektů negativně se podepisujících na školní a posléze životní kariéře dětí, které zde vyrůstají. S takovým prostředím je v České republice nejčastěji spojovaná romská populace. Život Romů se, oproti nedávné historii, hodně změnil. Přesto lze stále nalézt určité prvky, které dosud přetrvávají a třeba i nevědomě ovlivňují život romské komunity. Za dlouhé období, kdy přišli na české území, nedokázali změnit svůj sociální status. Většina Romů se stále nachází na okraji společnosti, mají minimální vzdělání, jsou dlouhodobě nezaměstnaní, projevuje se u nich patologické až kriminální chování. Překážkou k úspěšné integraci romského etnika jsou nepochybně přetrvávající předsudky majoritní společnosti, ale i nekritičnost Romů k sobě samým. Nejsou ochotni vyvinout konkrétní úsilí vedoucí k odstranění problémů, které znamenají příčinu jejich neuspokojivé životní situace.

Chyba ale není pouze na straně Romů. Problémy vznikají také u jednotlivců majoritní společnosti, kteří až na výjimky z řad pedagogů, psychologů, sociologů, nebo i politiků, nejsou ochotni podívat se na tuto závažnou problematiku očima Romů. Myslím si, že většina Čechů vůbec nezná romskou historii, jejich kulturu, zvyky a tradice. To však souvisí i se skutečností, že českou společnost s těmito znaky nikdo neseznámil. Na základních ani středních školách dějiny romského národa nejsou součástí hlavních učebních osnov. Vždy spíše záleží na učiteli, zda chce svým žákům takové informace předat nebo je považuje za nepodstatné.

Ani situace ve školství zmírnění romských problémů mnohdy nepomáhá. Jedná se mi konkrétně o samotné pedagogy. Někteří učitelé přistupují k romským žákům jako k někomu, kdo je brzdí v efektivním vzdělávání většiny. Je tedy zejména v kompetenci ředitelů škol, aby vybírali pedagogy, kteří chtějí kvalitně vzdělávat všechny žáky, a to bez rozdílu, a k romským žákům mají inkluzivní přístup.

Přes tyto uvedené poznámky si myslím, že mnohé se již změnilo k lepšímu. Romští žáci nenavštěvují výhradně speciální školy primárně určené pro vzdělávání mentálně postižených dětí, zřizují se přípravné třídy při mateřských a základních školách, vznikají pracovní pozice jako asistent pedagoga. To vše napomáhá dětem romského etnika začlenit se do hlavního vzdělávacího proudu a absolvovat klasickou základní školu, která jim umožní pokračovat v dalším vzdělávání. A stále častěji se také v médiích prezentují úspěšní Romové, kteří něco dokázali, mají vysokoškolské vzdělání či prestižní zaměstnání.

Romové stále nežijí s námi, ale vedle nás. Jejich mnohaletá tradice vyznačující se zachováním vlastních pravidel, Romy, i v dnešní době, ovlivňuje více, než majoritou vytvořený systém vzdělávání, státní správy a médií. Majoritní společnost je tak stále plná předsudků vůči Romům.

Zpracování diplomové práce mě obohatilo o zcela nové poznatky a zkušenosti. Přestože se nepovažuji za xenofobně smýšlejícího člověka, určité předsudky vůči Romům také sdílím. Díky informacím, které jsem získala studiem odborné literatury, a zejména samotným výzkumným šetřením, které jsem realizovala na základní škole v jedné největší a nejznámější vyloučené romské lokalitě, jsem ale pochopila, že pro romské děti je nesmírně náročné vymanit se ze svého rodinného zázemí. A pokud jim nebudeme nabízet efektivní pomoc, jen málokterým se podaří z tohoto bludného kruhu vystoupit.

8. SEZNAMY

Grafy, obrázky, tabulky

Graf 1	Omluvená/neomluvená absence ZŠ Chanov	57
Graf 2	Omluvená/neomluvená absence ZŠ s rozšířenou výukou jazyků Litvínov ...	59
Graf 3	Přehled o vycházejících žácích	59
Graf 4	Ukončení povinné školní docházky dle ročníků	61
Graf 5	Délka učitelské praxe celkové/s romskými žáky	74
Obr. 1	Struktura teorie problémového chování	29
Obr. 2	Sídlíště Chanov	53
Obr. 3	Základní škola Chanov	55
Tab. 1	Absence žáků	58
Tab. 2	Míra zastoupení hodnot u dětí mladšího školního věku	66
Tab. 3	Míra zastoupení hodnot u dětí staršího školního věku	67

Přílohy

Příloha 1	Schéma otázek kladených během rozhovoru	91
Příloha 2	Rozhovor – hodnoty 1 (chlapec, 7 let)	92
Příloha 3	Rozhovor – hodnoty 2 (dívka, 7 let)	93
Příloha 4	Rozhovor – hodnoty 3 (dívka, 7 let)	94
Příloha 5	Rozhovor – hodnoty 4 (chlapec, 10 let)	95
Příloha 6	Rozhovor – hodnoty 5 (dívka, 9 let)	96
Příloha 7	Rozhovor – hodnoty 6 (dívka, 10 let)	97
Příloha 8	Rozhovor – hodnoty 7 (chlapec, 12 let)	98
Příloha 9	Rozhovor – hodnoty 8 (chlapec, 12 let)	99
Příloha 10	Rozhovor – hodnoty 9 (chlapec, 11 let)	100
Příloha 11	Rozhovor – hodnoty 10 (chlapec, 14 let)	101
Příloha 12	Rozhovor – hodnoty 11 (dívka, 16 let)	102
Příloha 13	Rozhovor – hodnoty 12 (dívka, 15 let)	103
Příloha 14	Rozhovor – hodnoty 13 (chlapec, 15 let)	104
Příloha 15	Přepis rozhovoru 1 (chlapec, 7 let)	105
Příloha 16	Přepis rozhovoru 2 (dívka, 7 let)	107
Příloha 17	Přepis rozhovoru 3 (dívka, 7 let)	109
Příloha 18	Přepis rozhovoru 4 (chlapec, 10 let)	111
Příloha 19	Přepis rozhovoru 5 (dívka, 9 let)	114

Příloha 20	Přepis rozhovoru 6 (dívka, 10 let)	117
Příloha 21	Přepis rozhovoru 7 (chlapec, 12 let)	120
Příloha 22	Přepis rozhovoru 8 (chlapec, 12 let)	122
Příloha 23	Přepis rozhovoru 9 (chlapec, 11 let)	125
Příloha 24	Přepis rozhovoru 10 (chlapec, 14 let)	128
Příloha 25	Přepis rozhovoru 11 (dívka, 16 let)	130
Příloha 26	Přepis rozhovoru 12 (dívka, 15 let)	134
Příloha 27	Přepis rozhovoru 13 (chlapec, 15 let)	137
Příloha 28	Dotazník 1	140
Příloha 29	Dotazník 2	142
Příloha 30	Dotazník 3	144
Příloha 31	Dotazník 4	146
Příloha 32	Dotazník 5	148
Příloha 33	Dotazník 6	150
Příloha 34	Dotazník 7	152
Příloha 35	Dotazník 8	154
Příloha 36	Dotazník 9	156

9. LITERATURA

1. AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Romové ve městě*. Praha: Socioklub, 2002. ISBN 80-86484-01-7
2. BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: MENT, 1995.
3. BALVÍN, J. a kol. *Romové a alternativní pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-7-6.
4. BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5
5. BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova universita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
6. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6
7. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3
8. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
9. DOROTÍKOVÁ, S. *Filozofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-79-X
10. EYRE, L., EYRE R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-360-9
11. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
12. GÁL, F. *O jinakosti*. Praha: G plus G, 1998. ISBN 80-86103-09-9
13. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
14. GRÁC, J. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979.
15. HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5
16. HOMOLA, M. *Přehled psychologie osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1979.
17. HÜBSCHMANNOVA, M. *Šaj pes dovakeras = Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-905-0
18. JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. Praha: Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0
19. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty – 4. ročník*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2831-5
20. KOLÁŘ, Z. A KOLEKTIV. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2
21. KOLEKTIV AUTORŮ. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8

22. KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-225-5
23. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
24. KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov, ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3
25. LACKOVÁ, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Triáda, 2002. ISBN 80-86138-47-X
26. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
27. MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7
28. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7
29. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1
30. NAVRÁTIL, P. a kolektiv. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8
31. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0497-4
32. NOSÁL, I. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti (studie ze sociologie dětství)*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2
33. PELCOVÁ N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9
34. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-8
35. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1
36. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
37. REICHEL, J. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-80-7
38. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9
39. SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8
40. SAMKOVÁ, K. A. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9
41. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
42. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister& Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3
43. ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: MENT, 1995.

44. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0
45. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
46. UHL, P. *Právo a nespravedlnost očima Petra Uhla*. Praha: C. H. Beck, 1998. ISBN 80-7179-208-X
47. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386 -4
48. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2
49. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4
50. VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
51. VYMĚTAL, J. a kolektiv. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0723-3

Elektronické zdroje

1. Agentura pro sociální začleňování. *Přípravná třída..* [online]. [cit. 2015-03-19]. Dostupné na: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-k-oblasti-vzdelavani/pripravnna-trida/details>
2. BOCAN, M., MAŘÍKOVÁ, H., SPÁLENSKÝ, A. *Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*. Praha: 2011. [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné na: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let.pdf>
3. ČEJKOVÁ, J. *Žádost o informace k dluhu na nájemném a poplatcích za služby na bytovém fondu na sídlišti Chanov + odpověď*. In: Město Most. [online]. 15. 4. 2015. [cit. 2015-06-11]. Dostupné na: http://www.mesto-most.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=9959&id=22645&n=zadost-o-informace-k-dluhu-na-najemnem-a-poplaticich-za-sluzby-na-bytovem-fondu-na-sidlisti-chanov-odpoved&query=%C5%BE%C3%A1dost+o+informace+k+dluhu+na+n%C3%A1jemn%C3%A9m
4. Člověk v tísni, o. p. s. *Vzdělávání Romů v ČR. Projekt Varianty*. [online]. [cit. 2015-03-28]. Dostupné na: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf>
5. GAC spol. s r. o. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. Praha: 2009. [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné na: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf

6. GAC spol. s r. o. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha: 2007. [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné na: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf
7. JANOŮŠ, V. *V Česku je 606 ghet. Jejich počet se od roku 2006 zdvojnásobil*. In: Deník.cz. VLTAVA-LABE-PRESS, a.s. [online]. 27. 5. 2015. [cit. 2015-06-11]. Dostupné na: http://www.denik.cz/z_domova/v-cesku-je-606-ghet-jejich-pocet-ze-od-roku-2006-zdvojnasil-20150527.html
8. KALEJA, M. *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. Brno: KSP PdF MU, 2010. Disertační práce. [online]. [cit. 2015-07-01]. Dostupné na: http://is.muni.cz/th/123742/pedf_d/
9. KOLEKTIV AUTORŮ. *Práce s romskou mládeží. Sborník odborného semináře*. Praha: Salesiánská provincie, 2001. [online]. [cit. 2015-04-05]. Dostupné na: <http://www.sdb.cz/vyhledavani/?query=pr%C3%A1ce+s+romskou+ml%C3%A1de%C5%BE%C3%AD&x=7&y=14>
10. MIOVSKÝ, M., ZAPLETALOVÁ, J. *Systém primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*. Praha, 2006. [online]. [cit. 2015-05-18]. Dostupné na: <http://www.adiktologie.cz/download/857/ZMiovsky-M.-Zapletalova-J.System-PPRCH-na-rozcesti-specializace-versusintegrace.pdf?acc=enb>
11. MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. Praha, 2005. [online]. [cit. 2015-03-16]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi?highlightWords=Koncepce+v%C4%8Dasn%C3%A9+p%C3%A9%C4%8De+d%C4%9Bti+sociokulturn%C4%9B+znev%C3%BDhod%C5%88uj%C3%ADc%C3%ADho+prost%C5%99ed%C3%AD>
12. NOVOTNÝ, J. S., OKRAJEK, P. *Vliv vybraných charakteristik rodinného prostředí na rizikové chování 15letých adolescentů*. E-psychologie. [online]. 2003, roč. 1, č. 9. [cit. 2015-07-04]. ISSN 1802-8853. Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/novotny-okrajek.pdf>
13. PALÁN, Z. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí*. In: Andromedia.cz. Andragogický slovník. [online]. [cit. 2015-03-16]. Dostupné na: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sociokulturne-znevychodnene-prostredi>
14. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. [online]. 2012, roč. 6, č. 2. [cit. 2015-04-05]. ISSN 2336-2189. Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1875&lang=cs>

Legislativní zdroje

1. Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993, Sb.

2. Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
3. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Jiné odkazy

1. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání – <http://cosiv.cz>
2. Český statistický úřad – <http://www.czso.cz>
3. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů – <http://www.asistentpedagoga.cz/>
4. Základní škola Chanov - <http://www.zschanov.cz/>
5. Základní škola s rozšířenou výukou jazyků – [http:// http://www.3zs.cz/](http://http://www.3zs.cz/)

10. PŘÍLOHY

Příloha 1 Schéma otázek kladených během rozhovoru

- Řekni mi, kolik je ti let a do jaké chodíš třídy?
- Napiš mi pět věcí, které jsou pro tebe v životě důležité?
- Co nebo koho potřebuješ k tomu, abys byl/a šťastný/á a spokojený/á?
- Co máš nebo děláš rád/a?
- Představ si, co děláš během jednoho dne. Ráno vstaneš, pak jsi ve škole, odpoledne po škole něco děláš, nějak trávíš svůj volný čas. Co je pro tebe z toho dne nejdůležitější?
- Proč je pro tebe důležitá právě tahle věc?
- Tomu moc nerozumím, můžeš mi to vysvětlit?
- Teď si z těchto pěti věcí vyber, která je pro tebe hodně důležitá a která méně. Oznámkuj je jako ve škole – 1 je z nich hodně důležitá, 5 je z nich málo důležitá.
- Ve škole máte hodně zájmových kroužků. Vybral/a sis nějaký, chodíš do nějakého? Proč sis vybral/a právě tenhle kroužek?
- Myslíš si, že bys uvedl/a jiné věci, kdybys chodil/a do jiné školy? Pomáhá ti v něčem to, že chodíš právě do této školy?
- Chodíš rád/a do téhle školy?

Příloha 2 Rozhovor – hodnoty 1 (chlapec, 7 let)

1.

hokej fotbal

romane kamaraš

hraš hry

bracha

ručički

1	HOZEJ, FOTBAL
2	RUČICE
3	BRACHA
4	KAMARÁD
5	HRY

Příloha 3 Rozhovor – hodnoty 2 (dívka, 7 let)

kamaru

POČÍTAČ

~~IX~~ kocka PES

kocarek

Bracha

1	BRACHA
2	PES
3	KAMARU
4	POČÍTAČ
5	KOČÁREK

Příloha 4 Rozhovor – hodnoty 3 (dívka, 7 let)

Mama

hódit ven

koukat na Tv

Segra

hrat hry

1	mamu
2	Segra
3	hódit ven
4	hrat hry
5	koukat na Tv

Příloha 5 Rozhovor – hodnoty 4 (chlapec, 10 let)

4.

RODIČE

(STĚŘ) STŘECHA NAD HLAVOU

BRUSLÍM

BRÁCHA

POMÁHÁM MAMINCE

1	RODIČE
2	BRÁCHA
3	POMÁHÁM MAMINCE
4	STŘECHA NAD HLAVOU
5	BRUSLÍM

Příloha 6 Rozhovor – hodnoty 5 (dívka, 9 let)

5.

Maminka děda

kamarádi

tanec

hojtu si se segrau bracha

hoac si venku

1	Maminka
2	segru a brachu
3	kamarádi
4	tanec
5	hoac si venku

Příloha 7 Rozhovor – hodnoty 6 (dívka, 10 let)

G.

MATETIKA

KAMARTKI

UČISET

BRACHA SEKRA

PAŇ UČTELKA

1	UČISET
2	KAMRADI
3	MATEMKA
4	BRACHA SEKRA
5	PAŇ UČTELKA

Příloha 8 Rozhovor – hodnoty 7 (chlapec, 12 let)

7.

Huaju nad fethal.
 móm nad hamauadi
 Mama Tata
 Korkau na kelenini
 Huaju pinyonk

1	fethal
2	mama a tata
3	pinyonk
4	hamauadi
5	kelenini

Příloha 9 Rozhovor – hodnoty 8 (chlapec, 12 let)

P.

VZDUCH VODA, JÍDLO P

PENÍZE I

MAMINKA TATÍNEK

ROBBAL

KAMARADY

1	VZDUCH VODA JÍDLO
2	MAMINKA TATÍNEK
3	ROBBAL
4	KAMARADY
5	PENÍZE

Příloha 10 Rozhovor – hodnoty 9 (chlapec, 11 let)

čistota doma

rodice a manželka

Fotbal

kamarádi

hokej

1	rodice
2	Fotbal
3	kamarádi
4	čistota doma
5	hokej

Příloha 11 Rozhovor – hodnoty 10 (chlapec, 14 let)

10.

Rodina

Zdraví

Kamarádi

Vzdělání

Sport

1	Rodina
2	Zdraví
3	Vzdělání
4	Kamarádi
5	Sport

Příloha 12 Rozhovor – hodnoty 11 (dívka, 16 let)

11.

CHODIT VEN ZAHOLIKAMA

ILAMARATI

LOUKAM NASERIJALI SILO OSYDY

MLADEL

VILLIZIM POMAHAMMANE

1	ILAMARATI
2	SERIJALI
3	CHODIT VEN
4	VILLIZIM
5	MLAMDEL

Příloha 13 Rozhovor – hodnoty 12 (dívka, 15 let)

12.

že mám svoje rodinu.

chci si rada ven.

kamarádky.

mám rada malé děti, rada se o ně starám.

hudeba

1	RODINA
2	Starost o malé děti.
3	KAMARÁDI
4	CHOZENÍ VEN
5	HUDEBA

Příloha 14 Rozhovor – hodnoty 13 (chlapec, 15 let)

13.

LÁSKA

RODICE

PRÁCE

ŠKOLA

SPORT HRYBA

1	RODICE
2	PRÁCE
3	ŠKOLA
4	LÁSKA
5	SPORT HRYBA

Příloha 15 Přepis rozhovoru 1 (chlapec, 7 let)

(V – výzkumník, Ž – žák)

V: „Já tě nejdřív poprosím, řekni mi, kolik je ti let?“

Ž: „Šest, ne sedm.“

V: „Tady si vezmi tužku, mám tu připravený papír a poprosím tě, aby ses zamyslel nad tím a napsal mi, pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější.“

Ž: dlouhé ticho

V: „Řekni mi, co máš rád, nebo koho máš rád, co tě nejvíc baví, co rád děláš?“

Ž: dlouhé ticho

V: „Nevadí. Tak si zkus představit svůj den, co během něj děláš. Ráno vstaneš, potom jdeš do školy, pak přijdeš ze školy a taky něco děláš. Buď jsi doma, nebo jdeš ven. Ted' mi řekni, co během toho dne tě baví nejvíc?“

Ž: „Tak mě nejvíc baví hokej a fotbal“.

V: „Dobře, tak to sem napiš. A ted' ještě musíme vymyslet další čtyři věci. Zkus se zamyslet, co máš rád, co rád děláš nebo koho máš rád?“

Ž: dlouhé ticho

V: „Napadá tě něco? S kým rád trávíš svůj čas?“

Ž: „S Románkem.“

V: „A Románek je kdo, kamarád? Dobře, tak to sem napiš. A poprosím tě dál, ještě chvíli přemýšlej. Ještě tři věci spolu určitě vymyslíme, protože jsi šikovný kluk. A taky ti musím říct, že moc hezky píšeš. Zkus mi říct, co dál rád děláš?“

Ž: „Hrát hry“

V: „Dobře, tak to tam napiš. Vidíš, že ti to jde. Tak a už nám zbývají jenom dva řádky, které musíme vyplnit. Tak mi řekni, co nebo koho máš rád, co tě během dne ještě baví?“

Ž: dlouhé ticho

V: „Co nebo koho potřebuješ k tomu, abys byl šťastný a spokojený? Napadá tě něco?“

Ž: „Zase ne.“

V: „To spolu dáme dohromady. Tak mi třeba řekni, když přijdeš ze školy, co děláš? Jsi doma nebo venku?“

Ž: „Venku.“

V: „Venku, dobře. A s kým tam jsi?“

Ž: „S bráchou.“

V: „Jsi venku s bráchou? A s bráchou tě to baví? Jsi rád, že ho máš?“

Ž: „Jo.“

V: „Tak ho tam napiš.“ Paráda, už jenom poslední věc. Zkus se zamyslet ještě jednou, co nebo koho potřebuješ, abys byl v životě spokojený? Co bys moc chtěl? Nebo co máš a víš, že kvůli tomu jsi moc šťastný?“

Ž: „Rybičky.“

V: „Rybičky? A máš je doma? Staráš se o ně? No vidíš, tak je tam napiš.“

V: „Tak jsme to spolu zvládli. Teď nás čeká ještě jedna věc. A potřebuji, aby sis s těch pěti věcí vybral, která je pro tebe nejvíc důležitá a která nejméně. A budeme to známkovat jako ve škole. Co je pro tebe nejlepší, tomu dáme jedničku a co je méně důležitý, tomu dáme pětku. Napsal jsi mi tady hokej a fotbal, kamaráda Románka, rád hraješ hry, bráchu a rybičky. Tak mi řekni, které z těch pěti věcí bys dal jedničku?“

Ž: „Hokej a fotbal“

V: „To tě baví nejvíc? A proč sis to vybral na první místo?“

Ž: „Protože mě to nejvíc baví?“

V: „Dobře. Jaké z těchto věcí bys dal dvojku?“

Ž: „Rybičky.“

V: „Rybičkám bys dal dvojku? A proč sis vybral rybičky?“

Ž: „Že je mám rád.“

V: „Máš je rád, rád se o ně staráš? Dobře. Jaké věci bys dal trojku?“

Ž: „Bráchovi.“

V: „A proč trojku bráchovi?“

Ž: „Já jsem na něj zapomněl.“

V: „A už jen dvě věci. Které bys dal čtyřku?“

Ž: „Kamarádovi.“

V: „Dobře. A na pětku nám zbývá hrát hry. Je to tak? A proč sis to takhle vybral?“

Ž: „To mě baví méně.“

V: „Tak jsme to zvládli. Moc ti děkuji.“

Příloha 16 Přepis rozhovoru 2 (dívka, 7 let)

V: „Řekni mi, prosím, kolik je ti let?“

Ž: „Sedm.“

V: „Teď mi napiš pět věcí, které jsou pro tebe nejdůležitější?“

Ž: „Kamarádi.“

V: „Dobře. Další věc.“

Ž: „Hrát hry na počítači.“

V: „Super. Další věc. Co potřebuješ, abys byla šťastná a spokojená?“

Ž: „Ráda si hraju s kočkou.“

V: „Máš ráda zvířátka? A máš je i doma?“

Ž: „Mám psa.“

V: „Tak to je fajn. Můžeš napsat tedy zvířátka. Tak napiš radši kočka a pes, to je pro tebe asi jednodušší. Tobě to jde ale rychle. Tak mi řekni ještě dvě věci.“

Ž: „Hraju si ráda s kočárkem.“

V: „Tak to tam můžeš napsat. A zkus se teď zamyslet, bez koho bys byla smutná, kdybys ho neměla?“

Ž: „Bráchu.“

V: „Toho máš ráda? Tak ho tam napiš. A teď si z těchto pěti věcí vyber, které bys dala jedničku, která je pro tebe nejdůležitější?“

Ž: „Brácha.“

V: „A proč sis vybrala zrovna bráchu?“

Ž: „Mám ho moc ráda.“

V: „To je správný. Další věc, dvojku bys dala komu?“

Ž: „Pejskovi.“

V: „A proč?“

Ž: „Se o něj starám.“

V: „Výborně. A trojku bys dala komu?“

Ž: „Kamarádi?“

V: „A proč sis vybrala kamarády jako třetí?“

Ž: „Protože je mám taky ráda.“

V: „Tak to je dobře. Máš jich hodně? To je fajn. Už nám zbývá počítač a kočárek.“

Ž: „Počítač.“

V: „A poslední je tedy kočárek?“

Ž: „Jo.“

V: „Tak já už tě nechám. A moc ti děkuji.“

Příloha 17 Přepis rozhovoru 3 (dívka, 7 let)

V: „Nejdřív tě poprosím, řekni mi, kolik je ti let?“

Ž: „Sedm.“

V: „Vezmi si tužku a sem mi napiš pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější.“

Ž: „Mámu.“

V: „Maminku, tak ji napiš na první řádek. A další? Řekni mi, co je pro tebe důležité, co ráda děláš, koho máš ráda?“

Ž: „Chodit ven.“

V: „Tak to tam napiš. Další věc, co tě napadá? Představ si svůj den, abys to měla jednodušší. Ráno vstaneš, pak se nasnídáš, jdeš do školy, pak jsi ve škole, potom přijdeš odpoledne ze školy domů, a co děláš? Jsi doma, nebo jsi venku, nebo děláš nějaké jiné věci? Takhle si představ třeba včerejší den a co tě v ten den nejvíc bavilo?“

Ž: „Šla jsem do parku.“

V: „A s kým jsi šla do parku?“

Ž: „S mámou a ségrou.“

V: „Dobře. Maminku jsi už napsala a chodit ven taky, tak zkus přemýšlet dál.“

Ž: „Koukat na televizi.“

V: „Koukat na televizi? Dobře, tak to tam napiš? Na co ráda koukáš?“

Ž: „Na Simpsny.“

V: „Ještě se pořádně zamysli, a řekni mi, co je pro tebe v životě důležitý?“

Ž: dlouhé ticho

V: „Co potřebuješ moc mít, abys byla šťastná nebo spokojená? Bez čeho nebo bez koho by ses neobešla?“

Ž: „Ségru.“

V: „Dobře, tak ji tam napiš. A ještě jednu poslední věc? Co ráda děláš, koho máš ještě ráda, co tě baví?“

Ž: „Hrát hry.“

V: „Hrát hry? Máme to tam už? Nemáme, tak to napiš. Jaké hry ráda hraješ?“

Ž: „Malování.“

V: „Malování tě baví? To je moc fajn. Tak jsme to daly spolu dohromady. A teď nás čeká ještě jeden úkol. Je tady pět věcí a čísla od jedné do pěti. A ty si vyber, která věc je pro tebe nejvíc důležitá a která méně. A přiřaď tomu číslo, jako ve škole... Co máš nejraději, tomu dej jedničku, a co je nejmíň důležitý nebo co máš míň ráda, tomu dej pětku. Jedničku dáš komu?“

Ž: „Mamince.“

V: „Dvojku bys dala komu?“

Ž: „Ségra.“

V: „Proč jsi dala maminku a ségru na první místa?“

Ž: „Protože ony jsou nejdůležitější.“

V: „Jsou nejdůležitější? No vidíš, super. Trojku bys dala komu?“

Ž: „Chodit ven.“

V: „Baví tě to? Chodíš každý den? A co tam děláš?“

Ž: „Hraju si tam.“

V: „Čtyřku dáš čemu?“

Ž: „Hrát hry.“

V: „A na pětku nám zbývá koukání na televizi?“

Ž: „Jo.“

V: „Tak to sis dobře vybrala. A ještě se zeptám jako tvých kamarádů. Ve škole máte hodně kroužků. Chodíš na nějaký? Vybrala sis některý?“

Ž: „Ne.“

V: „A proč ne?“

Ž: „Nevím.“

V: „Dobře, tak ti moc děkuju.“

Příloha 18 Přepis rozhovoru 4 (chlapec, 10 let)

V: „Nejdřív mi, prosím, řekni, kolik je ti le?“

Ž: „Deset.“

V: „Chodíš do druhé třídy?“

Ž: „Do čtvrtý.“

V: „Tady je papír, máš na něm pět řádků, vezmi si tužku a poprosím tě, abys mi sem napsal pět věcí, který jsou pro tebe důležitý. Co máš nejvíc rád?“

Ž: „Rodiče.“

V: „Rodiče, tak je tam napiš. Další věc?“

Ž: „Střecha nad hlavou třeba.“

V: „Střechu nad hlavou? Proč máš rád střechu nad hlavou?“

Ž: „Protože tam máme dům.“

V: „Myslíš domov? Jako že máš kde bydlet?“

Ž: „Jo.“

V: „Se nám trochu popletly písmenka. To nevadí, tak to napiš znova. Co dál? Co potřebuješ k tomu, abys byl šťastný, abys byl spokojený? Co tě baví, co rád děláš?“

Ž: „Třeba bruslím.“

V: „Bruslíš rád? Tak to tam napiš. A na kolečkových bruslích? Jde ti to?“

Ž: „Jo.“

V: „To jsi šikovný, já docela často padám. Další věc?“

Ž: dlouhé ticho

V: „Představ si třeba svůj den. Co rád děláš. Ráno vstaneš, jdeš do školy, potom ze školy přijdeš, možná děláš úkoly, jdeš ven, nebo děláš jiný věci. Tak co tě z toho dne baví nejvíc? Nebo s kým jsi nejraději?“

Ž: „S bráchou.“

V: „Dobře, tak ho tam napiš. No vidíš, jde nám to rychle. A poslední věc. Co je pro tebe nejdůležitější? Co když máš, tak jsi moc šťastný? Nebo co rád děláš?“

Ž: „Pomáhám mamě.“

V: „Pomáháš mamince? Dobře. S čím ji pomáháš?“

Ž: „Umývám nádobí.“

V: „To je ráda maminka, když ji takhle pomůžeš, vid’?“

Ž: „Jo.“

V: „Teď máme ještě jeden úkol. Napsal jsi pět věcí, který máš rád, který jsou pro tebe důležitý. A já potřebuji, abys z nich vybral, která je pro tebe opravdu hodně důležitá a

oznámkoval to jako ve škole. Co je pro tebe hodně důležitý, tomu dej jedničku, co je nejmíň důležitý, tomu dáme pětku. Jo?“

Ž: „Rodiče.“

V: „Proč sis vybral rodiče na jedničku?“

Ž: „Protože se o mě hezky chovají.“

V: „Hezky se o tebe chovají? Starají se o tebe, to myslíš?“

Ž: „Jo.“

V: „Dvojku dáme komu?“

Ž: „Bráchovi.“

V: „A proč?“

Ž: „Protože se mnou tráví víc času.“

V: „To je dobře. Trojku dáme komu nebo čemu?“

Ž: „Pomáhat mamince.“

V: „To je určitě správný. Čtyřku?“

Ž: „Střecha nad hlavou.“

V: „Hm. Proč sis ji vybral?“

Ž: „Protože tam bydlím a mám tam svoje věci a tak.“

V: „Dobře. A pětku nám zbývá na co?“

Ž: „Brusle.“

V: „A bruslím jsi dal proč pětku?“

Ž: „Protože to netrávím tak často, jenom někdy.“

V: „Aha, dobře. To jsme spolu zvládli. Ještě se zeptám. Chodil jsi někdy do jiné školy než do téhle?“

Ž: „Do Anglie.“

V: „V Anglii? Aha. A zeptám se tě, protože můžeš tyhle dvě školy porovnat. Pomáhá ti v něčem, že chodíš právě do téhle školy?“

Ž: „Tady víc rozumím.“

V: „Paní učitelce a kamarádům?“

Ž: „Jo.“

V: „Dobře. A ještě tady máte hodně zájmových kroužků. Chodíš do nějakého?“

Ž: „Ne.“

V: „Proč nechodíš?“

Ž: „Nevím. Já chodím do družiny a tam třeba chodíme na počítače. Jo, a chodím na finanční gramotnost.“

V: „Tak to je hodně důležitý, vid'. Tak ti moc děkuju, už je to všechno.“

Příloha 19 Přepis rozhovoru 5 (dívka, 9 let)

V: „Nejdřív tě poprosím, řekni mi, kolik je ti let?“

Ž: „Devět.“

V: „Do které chodíš třídy?“

Ž: „Do třetí.“

V: „Tady máš papír, tužku a poprosím tě, na tyhle řádky mi napiš pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější? Co máš nejradši, nebo koho máš nejradši? Zkus se zamyslet.“

Ž: „Jako třeba z lidí?“

V: „Jo, koho máš rád z lidí nebo i z činností, které rád děláš. Co je pro tebe důležitý, bez čeho si nedovedeš představit svůj život.“

Ž: „Můžu napsat, že mám třeba hodně ráda mojí mámu?“

V: „No určitě. Ta tam určitě patří. Jen mi řekni, proč sis jí vybrala?“

Ž: „Protože pro nás všechno dělá.“

V: „Všechno pro vás dělá? Dobře. Další věc nebo další člověk, kdo je pro tebe důležitý?“

Ž: „Můj děda.“

V: „Tak ho tam můžeš taky napsat. Proč dědeček?“

Ž: „No, já jsem chtěla něco od maminky, a ona vždycky řekne, že to třeba nemá, tak se jdu zeptat dědy a děda mi to dá.“

V: „Dobře. A další věc? Co třeba ráda děláš?“

Ž: „S holkama tancujeme ve škole.“

V: „Jo, kamarádky máš? Ta je napiš. A ještě jsi říkala, že tancujete? Baví tě tancovat?“

Ž: „Jo.“

V: „Tak to tak napiš. Co dál ještě? Já ti trochu pomůžu. Představ si svůj den, jak vypadá. Ráno vstaneš, potom jdeš do školy, po škole přijdeš domů. Co potom děláš? Jdeš ven nebo děláš jiný věci? A co z toho tě moc baví?“

Ž: „Já si hraju s mojí ségrou.“

V: „Se ségrou si hraješ? Tak to napiš. A teď se ještě jednou zamysli, protože nám to jde docela rychle. Co nebo koho potřebuješ k tomu, abys byla v životě spokojená? Co tě baví, koho máš ráda? Co bys chtěla v životě mít? Nebo co máš a nechceš to ztratit?“

Ž: „Mýho bráchu.“

V: „Máme tu už ségru, tak napiš vedle ségry i bráchu. A zkus vymyslet ještě poslední věc. Co tě baví, co bys chtěla dělat?“

Ž: „Jako s mojí kamarádkou, abychom furt někam chodily.“

V: „Abyste pořád někam chodily? A chodíte někam s kamarádku? Kam třeba?“

Ž: „Třeba si hrajeme venku.“

V: „No, tak to napiš ... hrát si venku. Paráda, to jsme zvládly. Teď nás čeká ještě jeden úkol. Napsala jsi pět věcí a tady je pět čísel. Poprosím tě, abys z těch věcí vybrala, která je pro tebe moc důležitá, tý dej jedničku. A která je pro tebe nejmíň důležitá, tý dej pětku. Jako ve škole, jo?“

Ž: „Maminka.“

V: „Proč jsi vybrala jedničku pro maminku?“

Ž: „Protože nás jako stvořila.“

V: „Dobře, ta tě stvořila, tak proto ji máš ráda. Dvojku bys dala komu?“

Ž: „Ze ségrou.“

V: „Ségru. A i bráchu, jako sourozence?“

Ž: „Jo.“

V: „Proč jsi bráchu a ségru dala na druhý místo?“

Ž: „Že jsou moji jako bráchové a vždycky si s nima hrají.“

V: „Jo, dobře. Hraješ si s nimi častěji než s kamarády?“

Ž: „Jo.“

V: „Trojku bys dala komu?“

Ž: „Kamarádi.“

V: „Proč jsi dala trojku kamarádům?“

Ž: „Oni se mnou chodí do školy a třeba jedna holka se pořád dohadujeme a oni za mnou třeba přijdou a řeknou, abychom se s nima jako nehádali.“

V: „Že si takhle pomáháte? Že když se dohadujete, tak si to vysvětlíte a už jste zase kamarádi? Takhle to myslíš?“

Ž: „Jo.“

V: „Tak to je fajn. Čtyřku bys dala čemu?“

Ž: „Tanci.“

V: „Tanec, hm. Proč tanec má čtyřku?“

Ž: „Protože vždycky tancujeme s kamarádi a už jsme byli s učitelkou na vystoupení.“

V: „Jo. A vyhráli jste? Líbilo se to?“

Ž: „Jo.“

V: „To je moc dobře. A poslední věc nám zbývá hraní si venku, je to tak? Ještě se tě zeptám. Ve škole máte hodně zájmových kroužků. Chodíš na nějaký, vybrala sis?“

Ž: „Na ten tanec.“

V: „A ještě se tě zeptám. Pomáhá ti v něčem, že chodíš do téhle školy? Chodila jsi někdy do jiný nebo jen do téhle?“

Ž: „Ne.“

V: „A v čem ti to pomáhá? Co myslíš?“

Ž: „Že se učím.“

V: „Tak to je dobře. A ještě něco tě napadne?“

Ž: „Jako že venku třebaš nemám kamarádku, jdu do školy a už se se mnou někdo baví a jsme spolu.“

V: „Takže máš kamarády i ve škole? Já si myslím, že jsme to spolu zvládly, moc ti děkuju.“

Příloha 20 Přepis rozhovoru 6 (dívka, 10 let)

V: „Nejdřív mi řekni, kolik je ti let?“

Ž: „Deset.“

V: „A do jaký chodíš třídy?“

Ž: „Do třetí.“

V: „Dobře. Tady je papír, tužka, a zkus se zamyslet nad tím a napiš mi tam, pět věcí, který jsou pro tebe v životě důležité.“

Ž: „Matematika.“

V: „Ta je pro tebe důležitá? Tak ji tam napiš. Proč je pro tebe důležitá?“

Ž: „Mě baví tam počítat.“

V: „Baví tě počítat? Aha, tak to napiš. Co dál? Co nebo koho potřebuješ k tomu, abys byla v životě spokojená?“

Ž: „Nevím.“

V: „Nenapadá tě nic? Tak já se zeptám trošičku jinak. Představ si, co děláš během nějakého dne. Třeba včera nebo předevečirem. Ráno se probudíš, jdeš do školy, jsi ve škole nějaký čas, potom máš po škole, takže buď jdeš ven nebo jdeš domů, něco děláš. S někým jsi, s někým ten svůj volný čas trávíš. Tak mi řekni, během toho dne, co nebo kdo je pro tebe moc důležitý. Bez koho nebo čeho by sis ten den nedovedla představit?“

Ž: „Kamarádky.“

V: „Tak to napiš. Co dál, zkus se ještě zamyslet. Co potřebuješ k životu, abys byla spokojená? Co je pro tebe důležitý?“

Ž: „Se učit.“

V: „Učit se? A proč je to pro tebe důležitý?“

Ž: „Abysem dostávala samý jedničky.“

V: „Samé jedničky. A dostáváš je?“

Ž: „Jo.“

V: „Takže učení tě baví? A proč myslíš, že je učení důležitý?“

Ž: „Abychom se učili, abychom nebyli takový blbí.“

V: „Dobře, tak to tam napiš, učit se. Teď další věc. Co tě napadá? Co je pro tebe nebo kdo je pro tebe důležitý v životě? Co děláš ve svém volném čase nebo s kým ten volný čas trávíš?“

Ž: „Sama.“

V: „Sama býváš většinou? S nikým jiným nejsi? Ne? A co děláš třeba doma?“

Ž: „Si maluju nebo si hraju?“

V: „No. A sama si hraješ i doma?

Ž: „Jo.“

V: „Taky sama? A máš třeba sourozence?“

Ž: „Jo.“

V: „A jsi ráda, že je máš? Tak je tam napíšeme? Výborně. Už nám zbývá poslední věc. Takže se zamysli úplně naposledy. Co je důležitý pro tebe v životě? Nebo i kdo. Může to být i nějaká osoba, s kterou ráda jsi.“

Ž: „Paní učitelka.“

V: „Paní učitelka? Tak ji tam napiš. Tohle jsme spolu zvládly. Napsala jsi pět věcí, který máš moc ráda, jsou pro tebe důležitý. Teď ještě potřebuju, aby sis z nich vybrala, která je pro tebe nejvíc důležitá, té dej jedničku jako ve škole, a která je pro tebe nejmíň důležitá, té potom dáme pětku. Jo? Které z těch věcí bys dala jedničku?“

Ž: „Učit se.“

V: „Dobře. Proč jsi na první místo dala zrovna učit se?“

Ž: „Abychom nebyli hloupí a líp se učili.“

V: „Dobře. Které věci bys dala dvojku?“

Ž: „Kamarádi.“

V: „Tak je tam napiš. Proč jsi dala dvojku kamarádům?“

Ž: „Protože se se mnou nebaví.“

V: „Nebaví se s tebou? Proč jsi jim dala dvojku?“

Ž: „Protože pak se se mnou zase baví.“

V: „Dobře, takže chvíli se nebavíte, chvíli se bavíte? A jsi ráda, že je máš?“

Ž: „Jo.“

V: „Dobře. Trojku bys dala čemu? Nenapadá tě nic? Tak která věc je pro tebe dál důležitá na dalším místě? Už jsi napsala učit se, kamarádi. Zbývá ti matematika, brácha a ségra a paní učitelka. Čemu bys dala trojku, zkus si vybrat. To spolu zvládneme.“

Ž: „Matematiku.“

V: „Tak jo. Čtyřku bys dala jaké věci??

Ž: dlouhé ticho.

V: „Zkus si vybrat. Neznamená to, že je to špatný. Jen tomu přiřadiš číslo. Jo?“

Ž: ukáže na list

V: „Bráchovi se ségrou dáš čtyřku? Protože jsou pro tebe důležitý?“

Ž: „Jo.“

V: „A na poslední místo nám zbývá paní učitelka? Vidíš, že jsi to zvládla. A ještě se tě zeptám. Na škole máte hodně zájmových kroužků. Chodíš do některého, vybrala sis?“

Ž: „Jo, vyrábím tam.“

V: „Vyrábíš? A co?“

Ž: „Růže, pak nějaký vajíčka...“

V: „Aha, takže takový umělecký kroužek? A to tě baví? Dobře. Chodila jsi někdy do jiný školy nebo jenom do téhle?“

Ž: „Chodila.“

V: „Jo? A kde?“

Ž: „Do Benešova, pak do Budějce.“

V: „Jo? Takže už jsi vyzkoušela hodně jiných škol, vid’? A když můžeš takhle porovnat, pomáhá ti v něčem to, že chodíš zrovna do téhle školy?“

Ž: kývne

V: „A v čem?“

Ž: „Tady mě to baví hodně, je lepší ta škola.“

V: „Je lepší? A proč myslíš, že je lepší?“

Ž: „Je hezká.“

V: „Dobře. Já už tě nechám být, moc ti děkuju.“

Příloha 21 Přepis rozhovoru 7 (chlapec, 12 let)

V: „Nejdřív mi, prosím, řekni, kolik je ti let?“

Ž: „Dvanáct.“

V: „A do jaké chodíš třídy?“

Ž: „Do šestý.“

V: „Tady je papír, tužka a poprosím tě, napiš mi tam pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější?“

Ž: „I co mě baví?“

V: „Co tě baví, koho máš rád, co rád děláš?“

Ž: „Hraju rád fotbal.“

V: „Tak to tam určitě patří. To tam napiš. Co dál je pro tebe důležitý, kdo je pro tebe důležitý?“

Ž: „Mám ráda kamarády.“

V: „Kamarády máš rád? Tak je tam napiš. Máš hodně kamarádů?“

Ž: kývne

V: „A s nimi třeba děláš?“

Ž: „Hraju fotbal, chodíme na procházky.“

V: „Tak to je fajn, to se kamarády určitě dělá, vid'. Tak, další věc? Co je pro tebe dál důležitý? Bez koho nebo bez čeho si nedovedeš představit svůj život?“

Ž: ticho

V: „Kdybys to neměl, tak bys byl moc smutný. Co to třeba může být?“

Ž: „Máma.“

V: „Ta tam určitě patří. Tak ji tam napiš. Co dalšího tě napadá? Co je důležitý pro tebe? Ať už je to nějaký člověk nebo nějaká věc nebo...“

Ž: „Táta.“

V: „Dobře. Tak to napiš vedle mámy. Ten patří taky do rodiny, tak to dáme do rodiny. A teď si představ třeba jeden den. Co během něj děláš? Ráno vstaneš, jdeš do školy, pak ze školy přijdeš a nějak trávíš svůj volný čas. Tak co děláš? Jsi doma nebo jsi venku? Co je pro tebe důležitý?“

Ž: „Doma, koukám na televizi.“

V: „To tě baví? Jo? Tak to tam napiš koukat na televizi. A na co koukáš nejradši?“

Ž: „Harry Potter.“

V: „Toho máš rád? Dobře. A ještě poslední věc. Co rád děláš, co tě baví?“

Ž: „Pingpong.“

V: „Pingpong tě baví? Tak ho tam určitě napiš. Hraješ často? A jsi v tom dobřej?“

Ž: kývne

V: „A už jsi něco vyhrál?“

Ž: „Čokoládu a tři míčky pinčesový.“

V: „No, tak to je fajn, vid’? A jdeme na další věc. Těch pět věcí, které jsi tady napsal, tak já potřebuju, která je pro tebe hodně důležitá a která míň. A oznámkuj to jako ve škole. Co je pro tebe nejdůležitější, tomu dej jedničku a postupně se dostaneme až k pětce. Jo? Tak si z toho vyber, které bys dal jedničku.“

Ž: „Fotbal.“

V: „Fotbalu bys dal jedničku? A proč?“

Ž: „Protože ho mám rád.“

V: „Máš to moc rád? Další věc. Komu bys dal dvojku?“

Ž: „Máma a táta.“

V: „Dobře. Trojku bys dal čemu?“

Ž: „Hraju pingpong.“

V: „Dobře, napiš tam pingpong. Proč zrovna pingpong jsi dal na třetí místo?“

Ž: „Mě to baví.“

V: „Baví tě to? Dobře. Komu bys dal čtyřku?“

Ž: „Kamarádi.“

V: „Kamarádi jsou míň důležitý? A poslední nám zbývá?“

Ž: „Koukání na televizi.“

V: „Dobře. Tohle jsme zvládli. Ještě se zeptám. Tady na škole je hodně zájmových kroužků. Chodíš do nějakého? Vybral sis nějaký?“

Ž: „Ne.“

V: „Proč?“

Ž: „Já budu chodit na keramiku.“

V: „A chodil jsi někdy do jiné školy než do téhle?“

Ž: „Jenom do týhle.“

V: „A pomáhá ti v něčem, že chodíš zrovna do téhle školy?“

Ž: kývne

V: „V čem?“

Ž: „Nevím.“

V: „Nevíš? Dobře, tak já tě už nechám být, moc jsi mi pomohl a děkuji ti.“

Příloha 22 Přepis rozhovoru 8 (chlapec, 12 let)

V: „Řekni mi, prosím, kolik je ti let?“

Ž: „Dvanáct.“

V: „A do jaký chodíš třídy?“

Ž: „Do pátý.“

V: „Tady mám pro tebe připravený papír a poprosím tě, napiš mi pět věcí, který jsou pro tebe v životě nejdůležitější?“

Ž: „Vzduch, voda, jídlo.“

V: „Hm. A proč je to pro tebe důležitý?“

Ž: „Musíme hodně jíst a pít, a vzduch, abysem mohl dýchat.“

V: „Dobře. Tak to napiš. Co dál potřebuješ k tomu, abys byl v životě šťastný a spokojený?“

Ž: „Peníze.“

V: „Peníze? Jsou pro tebe důležitý? A proč?“

Ž: „Nevím.“

V: „Nevíš, proč jsou pro tebe důležitý? Tak mi řekni, k čemu je potřebuješ?“

Ž: „Abych si něco koupil, třeba pití.“

V: „Aha, dobře. Co dále je pro tebe důležitý? Bez koho nebo bez čeho si nedovedeš představit svůj život?“

Ž: „Bez mámy a bez tatínka.“

V: „Tak ti tam určitě patří. Už nám zbývají jenom dvě věci. Co tě ještě dál napadá? Co máš rád nebo co rád děláš?“

Ž: „Hraju fotbal.“

V: „Hraješ fotbal? Super, to tam určitě patří. A chodíš do nějakého kroužku nebo hraješ jen venku s kamarády?“

Ž: „Já chodím do FK Chanov?“

V: „Tak to je paráda. Za fotbalový klub Chanov hraješ, jo? Tak to je dobrý. A jsi útočník nebo obránce?“

Ž: „Obránce.“

V: „A poslední věc. Co rád děláš, co tě baví ještě dál?“

Ž: „Třeba fotbal, tělocvik, vybíjená. To všechno.“

V: „Dobře. Představ si svůj den. Ráno vstaneš, pak jdeš do školy, pak přijdeš ze školy domů a máš volný čas. Nějak ho trávíš...“

Ž: „Vlastně opékám.“

V: „Opékáš? Tomu moc nerozumím, vysvětli mi to trochu. Jak si opékáš?“

Ž: „Třeba se sejdeme kamarádi, koupíme si něco, jdeme si nějak sednout.“

V: „Jo. Že si třeba koupíte buřty a opékáte si je s kamarády?“

Ž: kývne

V: „Tak tam napiš kamarády. Ty jsou důležitý. Tenhle úkol máme za sebou a jdeme na druhý. Máš tady pět věcí, které jsi vybral a které jsou pro tebe důležité. Já potřebuji, abys z nich vybral, která je hodně důležitá a která méně. A přiřaď tomu číslo jako ve škole. To, co je hodně důležité, je jednička, co je míň důležité, je pětka.

V: „Vzduch, voda, jídlo jsi vybral. Proč jsi tomu dal jedničku?“

Ž: „No, abysem mohl dýchat, ne. Bez toho bysem nežil.“

V: „Dobře. To je určitě rozumné. Dvojku bys dal jaké věci?“

Ž: „Maminka a tatínek.“

V: „Proč jsi vybral dvojku pro maminku a pro tatínka?“

Ž: „Protože je potřebuju.“

V: „Potřebuješ je? Dobře. Trojku bys dal čemu?“

Ž: „Fotbal.“

V: „Vzhledem k tomu, že hraješ za fotbalový klub, tak je to pro tebe důležitý? Čtyřku bys dal komu?“

Ž: „Kamarádi.“

V: „Kamarádi? Aha. A proč jsi dal kamarádům čtyřku?“

Ž: „Je mám rád, no.“

V: „Máš je rád, dobře. Trávíš s nimi hodně času?“

Ž: „Každý den.“

V: „Dobře. A poslední jsou peníze. Proč?“

Ž: „Nejsou tak důležitý jako jiné věci.“

V: „Tak to je určitě správný názor. Zeptám se ještě. Chodil jsi někdy do jiné školy než do téhle?“

Ž: „Ne.“

V: „Pořád chodíš do téhle? A pomáhá ti v něčem právě tahle škola?“

Ž: „Jo, v učení. V chování jsem se zlepšil.“

V: „V chování ses zlepšil? Tak to je moc dobře. Ve škole máte hodně zájmových kroužků. Chodíš do nějakého?“

Ž: „Tady s panem učitelem chodím. Už si nevzpomínám. Jo, finanční gramotnost.“

V: „Finanční gramotnost? Pomohlo ti to v něčem?“

Ž: „Jo, jsme se tam učili nějaký skládačky a tak.“

V: „Dobře. Tak je to všechno. Moc ti děkuju.“

Příloha 23 Přepis rozhovoru 9 (chlapec, 11 let)

V: „Řekni mi, prosím, kolik je ti let?“

Ž: „Je mi jedenáct let.“

V: „A do jaké chodíš třídy?“

Ž: „Pátá.“

V: „Tady máš papír a tužku, a napiš mi tam pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější. Klidně to říkej nahlas, domluvíme se, jestli to tam patří nebo nepatří. Jo?“

Ž: „Čistota.“

V: „Čistota? Proč ta je pro tebe nejdůležitější?“

Ž: „Kdyby někdo přišel na návštěvu, tak aby tam nebyla špína.“

V: „Takže čistota doma? Aha. Tak to tam určitě napiš. Zamysli se dál. Co nebo koho potřebuješ k tomu, abys byl v životě šťastný a spokojený?“

Ž: „Rodiče a dobrou manželku.“

V: „Rodiče a manželku? Dobře, tak to tam napiš. Na tu druhou řádku. Proč myslíš, že rodiče jsou důležití?“

Ž: „Protože mě vychovávají.“

V: „A manželka?“

Ž: „Nevím.“

V: „Nevadí. Co dál je pro tebe důležitý v životě? Bez čeho by sis svůj život nedovedl představit? Co máš rád nebo co rád děláš?“

Ž: „Fotbal.“

V: „Hraješ fotbal? Tak to tam napiš. A hraješ ho jenom venku nebo chodíš do nějakého klubu?“

Ž: „Fotbalový klub.“

V: „Tak to je paráda. A jak ti to jde?“

Ž: „Dobry.“

V: „Vyhráváte turnaje?“

Ž: „Jo, první místo.“

V: „První místo jste vyhráli? Tak to je paráda, to je super. Co dál tě baví nebo koho máš rád?“

Ž: „Svoje kamarády.“

V: „Tak je tam určitě napiš. Ty tam patří. Máš hodně kamarádů? Co s nimi třeba děláš?“

Ž: „Si povídáme nebo hrajem třeba na pikolu.“

V: „A poslední věc. Ještě tě napadá něco? Co je moc důležitý pro tebe? Bez čeho si nedovedeš svůj život představit?“

Ž: „Nevím.“

V: „Tak si představ třeba svůj den. Ráno vstaneš, jdeš do školy. Pak přijdeš domů a máš svůj volný čas. Něco určitě děláš. S někým se scházíš. Tak během toho dne, co máš rád, co je pro tebe důležitý?“

Ž: „Ještě hraju hokej před barákem.“

V: „Tak to tam taky napiš. Teď jsi napsal pět věcí a já potřebuji, abychom to dali do téhle druhé tabulky. A chci, abys každé té věci přiřadil číslo. Jako ve škole, jednička, co je pro tebe nejvíc důležité a pětka, co je už míň důležité. Jedničku bys dal tedy čemu?“

Ž: „Rodiče.“

V: „Proč sis vybral zrovna rodiče na první místo?“

Ž: „Jsou pro mě důležitý.“

V: „A proč jsou pro tebe důležitý?“

Ž: „Protože je mám rád.“

V: „Dobře. Dvojku bys dal čemu?“

Ž: „Fotbal.“

V: „Proč fotbal?“

Ž: „Mě to hodně baví.“

V: „Baví tě to? Dobře. Trojku bys dal čemu?“

Ž: „Kamarádi.“

V: „Proč jsi dal trojku kamarádům?“

Ž: „Mě to s nima baví být venku.“

V: „Dobře. Dál čtyřku?“

Ž: „Rodiče a tak.“

V: „Počkej, to už jsme napsali. Je tady ještě čistota doma a hokej. Čemu bys dal čtyřku?“

Ž: „Čistota doma.“

V: „A pětka nám zbývá pro ten hokej. Tak jsme to spolu zvládli. Ještě se tě zeptám. Ve škole máte hodně zájmových kroužků. Chodíš do nějakého?“

Ž: „Jsem chodil na keramiku.“

V: „Na keramiku? A už nechodíš? Proč?“

Ž: „Už jsem neměl čas.“

V: „A chodil jsi někdy do nějaké jiné školy než do téhle?“

Ž: „Do Mostu.“

V: „Takže můžeš porovnat. V které té škole se ti víc líbí?“

Ž: „V Mostě.“

V: „V Mostě se ti líbilo víc? A proč?“

Ž: „Tam tolik nezlobí.“

V: „Nezlobily tam tolik děti? Dobře. A pomáhá ti v něčem, že chodíš právě sem do téhle školy?“

Ž: „Třeba když něco nevím, tak mi poradí.“

V: „Mě to takhle určitě stačí a moc ti děkuji.“

Příloha 24 Přepis rozhovoru 10 (chlapec, 14 let)

V: „Nejdřív mi, prosím, řekni, kolik je ti let?“

Ž: „Čtrnáct.“

V: „A do jaké chodíš třídy?“

Ž: „Do osmý.“

V: „Tak. Tady máš papír, tužku a poprosím tě, napiš mi pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější.“

Ž: „Rodina.“

V: „Rodina, dobře. Ta tam patří určitě. Proč sis zvolil rodinu?“

Ž: „Protože to je nejhlavnější, ne.“

V: „Určitě. Další věc?“

Ž: „Zdraví.“

V: „Dobře. Proč zdraví?“

Ž: „Tak já nevím, abych nebyl třeba, já nevím. Já neumím teď moc vysvětlovat.“

V: „To nevadí. Řekni to prostě tak, jak tě to napadá. Dáme to spolu dohromady. Proč sis vybral zdraví? Proč myslíš, že je důležité v životě?“

Ž: „No, tak abychom třeba mohli dělat něco, ne. Třeba zaměstnání a tak.“

V: „Jo. Protože kdybys byl nemocný, tak bys nemohl. Je to tak? Dobře. Další věc, která je pro tebe důležitá?“

Ž: „Kamarádi.“

V: „Kamarádi. Určitě tam patří. Proč si myslíš kamarády?“

Ž: „Abych nebyl sám, třeba.“

V: „Určitě, pro to jsou kamarádi důležití. Co dál tě napadá?“

Ž: „Vzdělání.“

V: „Proč vzdělání?“

Ž: „Tak abych si třeba vydělal peníze, abych nemusel bejt třeba na pracáku.“

V: „Hm, tak to je určitě důležité. A poslední věc? Co třeba rád děláš?“

Ž: „Třeba fotbal.“

V: „Hraješ fotbal?“

Ž: „Jo, sport prostě, tak venku.“

V: „Dobře. Takže nám to šlo docela rychle. Já tě poprosím, přiřaď k tomu známku. Od jedničky do pětky, stejně jako ve škole. Co je pro tebe nejvíc důležité, to je jednička. Co je pro tebe méně důležité, to se potom dostaneme až k pětce.“

Ž: „Rodina.“

V: „Rodina je první? Proč?“
Ž: „Protože to je jako nejdůležitější pro mě.“
V: „Hm. Dobře. Na druhé místo bys dal co?“
Ž: „Asi to zdraví.“
V: „Zdraví, hm. A proč zdraví jsi dal na druhé místo?“
Ž: „Protože to je důležitější než třeba kamarádi, a tak.“
V: „Dobře. Třetí místo?“
Ž: „Vzdělání.“
V: „Dobře. Proč jsi dal vzdělání třetí místo?“
Ž: „Protože je to důležitější než kamarádi.“
V: „Proč si myslíš, že je vzdělání důležitější než kamarádi?“
Ž: „Protože, když budu třeba hodně s kamarádama, tak se nevyučím a tak.“
V: „Jo, tak to je určitě dobrý názor. Na čtvrté místo bys dal co?“
Ž: „Kamarádi.“
V: „Kamarádi, hm. A páté místo?“
Ž: „Ten sport.“
V: „Šlo nám to hodně rychle. Zeptám se ještě. Tady ve škole je hodně zájmových kroužků. Chodíš do nějakého?“
Ž: „Jo, chodím. Na ty minipodniky chodím.“
V: „A v čem ti to pomáhá?“
Ž: „Třeba, že abych nemusel být takhle venku, nudit se a tak.“
V: „Aha, dobře. A chodil jsi někdy do nějaké jiné školy nebo chodíš pořád do téhle?“
Ž: „Ne, pořád sem.“
V: „A pomáhá ti v něčem to, že chodíš právě do téhle školy?“
Ž: „Hm, normálně.“
V: „Myslíš, že jinde by to bylo stejné? Dobře. Mě to takhle stačí, moc ti děkuji.“

Příloha 25 Přepis rozhovoru 11 (dívka, 16 let)

V: „Zeptám se, kolik je ti let?“

Ž: „Šestnáct“

V: „Do jaké chodíš třídy?“

Ž: „Osmá.“

V: „Tady máš papír a poprosím tě, napiš mi pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější.“

Ž: „Jaký věci?“

V: „Bez čeho si nedovedeš představit svůj život? Co si myslíš, že je nejdůležitější pro tebe v životě?“

Ž: ticho

V: „Nenapadá tě nic? Co nebo koho potřebuješ k tomu, abys byla v životě šťastná?“

Ž: „Koho tam mám napsat?“

V: „Koho chceš.“

Ž: „Já nevím.“

V: „Zkus přemýšlet. Bez koho si nedovedeš představit svůj život?“

Ž: dlouhé ticho

V: „Zatím jsem to tady s každým vymyslela, už jsem tu měla deset lidí. Takže si myslím, že to vymyslíme i spolu.“

Ž: ticho

V: „Tak jinak. Co tě baví v životě?“

Ž: „Co mě baví?“

V: „Hm.“

Ž: „Chodit ven.“

V: „Tak to tam napiš chodit ven. Zkus mi to ještě přiblížit, jak chodit ven?“

Ž: „Za holkama.“

V: „S holkami chodíte ven? A venku děláte?“

Ž: „Se procházíme.“

V: „Takže kamarádi jsou pro tebe taky důležití?“

Ž: kývne

V: „Tak je napiš na ten druhý řádek. Proč myslíš, že jsou kamarádi důležití?“

Ž: „Kamarádi nebo kamarádky?“

V: „To je jedno. Tak kamarádky. Jestli se víc bavíš s holkami...“

Ž: krčí rameny

V: „Tak proč se s nimi bavíš?“

Ž: „Je mám ráda.“

V: „Dobře. Co dál tě baví, co ráda děláš?“

Ž: „Koukám na seriály.“

V: „Koukáš na seriály. Tak to tam napiš. Na co koukáš ráda?“

Ž: „Na co koukám?“

V: „Hm.“

Ž: „Jak se jmenuje ten seriál?“

V: „No, třeba.“

Ž: „Síla osudu.“

V: „Aha. Vidiš, to ani neznám. Co dál potřebuješ k tomu, abys byla v životě šťastná? Nebo koho?“

Ž: „Koho?“

V: „No, to je jedno. Buď nějaká věc, nějaký člověk, nějaká činnost. Bez čeho si nedovedeš představit svůj život?“

Ž: „Manžela.“

V: „Aha. A ty máš manžela?“

Ž: „No, chodím s jedním klukem.“

V: „Jo. A už ho bereš, že by to mohl být tvůj manžel, jo?“

Ž: kývne

V: „Dobře. Proč si myslíš, že je důležité mít manžela?“

Ž: ticho

V: „Dovedeš si představit, že bys s ním strávila celý život?“

Ž: „No asi ne.“

V: „Jak to?“

Ž: „Není dobře.“

V: „Ne. Tak proč s ním jsi?“

Ž: „Nevím.“

V: „Dobře. Tak ještě, prosím tě, jednu věc, která tě napadá? Která je taky pro tebe důležitá v životě?“

Ž: krčí rameny

V: „Podívej se na svůj běžný den. Ráno vstaneš, jdeš do školy, pak přijdeš domů a máš spoustu volného času. Co během toho děláš nebo s kým se stýkáš? A co je pro tebe důležité v tom volném čase?“

Ž: „Co dělám ráda?“

V: „Hm.“

Ž: „Ráda uklízím.“

V: „Ráda uklízíš? Tak to tam napiš. Takže pomáháš doma mámě? Vidiš, že jsme to daly dohromady. A ještě jedna věc, prosím tě. K těmhle pěti věcem je potřeba, abys přiřadila číslo od jedničky do pětky. Jako ve škole. Jedničku dej tomu, co je pro tebe nejvíce důležitý, a pětku, co je nejméně důležitý.“

V: „Kamarádky první místo? Proč mají jedničku? Proč jsi je zvolila na první místo. Nevíš? Nějaký důvod to má, když ses takhle rozhodla.“

Ž: „Je mi s nimi dobře.“

V: „Dobře. To je určitě rozumný důvod. Dvojku bys dala čemu?“

V: „Seriál? Proč je dvojka seriál?“

Ž: „Protože na to ráda koukám.“

V: „Baví tě to? Dobře. Trojku bys přiřadila čemu?“

Ž: „Trojku?“

V: „Hm. Trojku bys přiřadila jaké věci?“

V: „Chodit ven? Dobře. A proč.“

Ž: „Ráda chodím.“

V: „Ráda chodíš ven? Co venku děláte?“

Ž: „Procházíme se a tak.“

V: „Dobře. Čtyřku? Komu bys ji dala? Zbývá tam manžel, a že pomáháš doma mamče.“

V: „Tak uklízení. Proč jsi dala tomu čtyřku?“

Ž: „Protože mě to baví.“

V: „Je to důležitější pro tebe? A páté místo dáme teda manžela?“

V: „Ještě se zeptám. Ve škole je poměrně hodně zájmových kroužků. Chodíš do nějakého nebo ne?“

Ž: kroutí hlavou

V: „A chodila jsi do nějakého?“

Ž: „Na mažoretky.“

V: „Jak dlouho jsi tam chodila?“

Ž: „Asi tři měsíce.“

V: „A bavilo tě to?“

Ž: kývne

V: „A proč jsi skončila?“

Ž: „Protože už mě to přestalo bavit.“

V: „Dobře. Chodila jsi někdy do nějaké jiné školy než do téhle? Pořád do téhle? A myslíš, že ti v něčem tahle škola pomáhá?“

Ž: „Jako jo.“

V: „V čem myslíš, že ti pomáhá?“

Ž: ticho

V: „Co myslíš, že by bylo jiné, kdybys chodila do jiné školy? Třeba v Moste? Napadá tě něco? Zkus se zamyslet.“

Ž: kroutí hlavou

V: „Nenapadá tě nic? Dobře. Já si myslím, že jsme to spolu zvládly. A moc ti děkuji.“

Příloha 26 Přepis rozhovoru 12 (dívka, 15 let)

V: „Nejdřív mi, prosím, řekni, kolik je ti let?“

Ž: „Patnáct.“

V: „A do jaké chodíš třídy?“

Ž: „Do deváté.“

V: „Tady máš papír, tužku a napiš mi pět věcí, které považuješ ve svém životě za nejdůležitější.“

Ž: „Že mám svojí rodinu.“

V: „Rodina tam patří, tak to tam klidně napiš. Co je dál důležité?“

Ž: „Jako že bydlím doma, jako že nejsem třeba v děcáku a tak.“

V: „Hm. To patří určitě k té rodině. Co si myslíš dál, že potřebuješ k tomu, abys byla v životě šťastná nebo spokojená? Co máš ráda nebo co ráda děláš?“

Ž: „Já jako nedělám koníčky, tak nevím.“

V: „Neděláš koníčky. Ale děláš jiné věci.“

Ž: „Tak já jsem furt venku a procházím se.“

V: „No. Tak to tam určitě napiš. Chodíš ráda ven. Co tě na tom baví?“

Ž: „Jako, že jsem s kamarádkama.“

V: „Kamarádky. Hm. Tak ty tam patří taky. Máš hodně kamarádek? Co děláte venku?“

Ž: „Jako procházíme se, sedíme, smějeme se a tak.“

V: „Hm.“

Ž: „Jsme furt spolu. Každá den.“

V: „Tak to je super. Dobře. Co dál tě zajímá? Co tě baví? Čemu dál přikládáš určitou hodnotu, že je to pro tebe důležité?“

Ž: „Nevím.“

V: „Nenapadá tě nic? Zatím jsem to se všemi dala dohromady, už jsi asi dvanáctá. Zkus si představit svůj běžný den. Co děláš, s kým se stýkáš? Ráno jdeš do školy, pak přijdeš, máš spoustu volného času. Tak co během toho dne ještě děláš, s kým se dál stýkáš? Bez koho nebo bez čeho si nedovedeš představit svůj život“

V: „Nenapadá tě nic? Zkus se ještě zamyslet? Je nějaká činnost, která tě baví?“

Ž: „Jako že si hraju s dětma.“

V: „Máš ráda malé děti? To tam určitě napiš.“

Ž: „A jak to mám napsat?“

V: „Napiš tam klidně, že máš ráda malé děti. A ty se o ně staráš?“

Ž: „Kamarádky maj, ne.“

V: „Takže se staráš o mladší sourozence tvých kamarádek?“

Ž: „Hm.“

V: „A ty máš taky sourozence? A taky se o ně staráš?“

Ž: „Už jsou trochu velké, ale když byli malé, tak jo.“

V: „Dobře. Tak napiš, že se ráda staráš o malé děti. Tak a poslední věc. Co dál je pro tebe důležité? To dáme spolu dohromady.“

Ž: „Jee, si nemůžu vzpomenout.“

V: „Bez čeho se v životě neobejdeš. Co je k němu důležité?“

Ž: „Jako, že je máma. Že nejsem až tak chudá.“

V: „Mámu už máme napsanou v té rodině. Tak se zkus ještě zamyslet. Co tě dál baví, co ráda děláš? Nějaké koníčky máš nebo ne?“

Ž: „Ne.“

V: „Ani dřív jsi nechodila na nějaké koníčky?“

Ž: „Jako chodila. Jako každéj, ráda poslouchám písničky.“

V: „Máš ráda písničky? Hudbu? Tak to tam napiš. Ted' tě poprosím, těchto pět věcí přepsat do téhle tabulky. A jde mi o to, abys té věci, která je pro tebe nejvíc důležitá, dala jedničku, a postupně se dostaneme až k pětce.“

Ž: „Jo, aha.“

V: „Tak z toho, co jsi napsala, co bys dala na první místo?“

Ž: „Můžu napsat zkráceně?“

V: „Určitě. Co tam chceš napsat?“

Ž: „Rodinu.“

V: „A proč jsi ji dala na první místo?“

Ž: „Že jako s nima jsem každéj den a celou dobu.“

V: „Aha.“

Ž: „Jako všechno dělaj už od malička, jako, abych se měla dobře a tak.“

V: „Starají se o tebe a chtějí, aby ses měla dobře? Tak to je určitě důležité. Dvojku bys dala čemu?“

Ž: „Ty děti.“

V: „Dobře. Tak napiš starost o malé děti. A proč jsi tomu dala dvojku?“

Ž: „Jako, já nevím. Mně je to jedno, jaké je to dítě, prostě to mám ráda.“

V: „Ráda se o ně staráš? Dobře. Trojku dáš čemu?“

Ž: „Kamarádky.“

V: „Kamarádky. Tak je tam určitě napiš. A proč jsi je dala na třetí místo, mi řekni?“

Ž: „Jako, že s nima jsem taky od malička, no.“

V: „Aha. Takže si hodně rozumíte? Dobře. A napadá tě, k čemu kamarády ještě potřebuješ?“

Ž: „Já nevím. Mě napadá jako pro život, a tak.“

V: „Hm, určitě. To je dobrý názor. Tak, čtyřku bys dala čemu?“

Ž: „Tak, že chodím ráda ven.“

V: „Dobře, tak to napiš.“

Ž: „I když padaj kroupy, tak jsem venku.“

V: „Opravdu? Takže to máš ráda? Lepší než být doma? A na pětku nám zbývá ta hudba. Je to tak?“

Ž: „Jo.“

V: „Zeptám se tě ještě na jednu věc. Ve škole máte hodně zájmových kroužků. Chodíš do nějakého?“

Ž: „Chodila jsem.“

V: „A do čeho? Který jsi navštěvovala?“

Ž: „Mažoretky, pak na keramiku. Pak ještě co. Se jmenovalo jako že šikovné ruce, že jsme vyráběli.“

V: „Aha. A bavilo tě to?“

Ž: „Jo, ty mažoretky.“

V: „A proč už tam nechodíš?“

Ž: „Ta učitelka, jako že byla těhotná, ne.“

V: „Aha. Takže to skončilo? Chodila jsi někdy do nějaké jiné školy než do téhle?“

Ž: „Jenom do téhle.“

V: „A pomáhá ti v něčem, že chodíš právě do téhle školy?“

Ž: „Jako, jo.“

V: „A v čem?“

Ž: „Jako že je to tu lepší, jako že je to tu volnější, jako že jsme tu samý Romové, jako že si víc rozumíme. Že si před nikým nemusíme hrát.“

V: „Aha. Myslíš, že kdybys chodila do školy třeba v Mostě, že by to bylo jiné? A v čem?“

Ž: „Jako že bysem byla ticho a tak.“

V: „Že bys musela víc poslouchat? Takhle to myslíš? Dobře. Já myslím, že mi to takhle stačí, hodně jsi mi pomohla. A moc ti děkuji.“

Příloha 27 Přepis rozhovoru 13 (chlapec, 15 let)

V: „Nejdřív mi, prosím, řekni, kolik je ti let?“

Ž: „Je mi patnáct?“

V: „A chodíš do jaké třídy?“

Ž: „Do devátý.“

V: „Tady máš tužku a papír, a poprosím tě, potřebuji pět věcí, které jsou pro tebe v životě nejdůležitější. Bez kterých si nedovedeš představit svůj život?“

V: „Klidně mi to nejdřív říkej, abychom se domluvili na tom, jestli to tam patří nebo ne.“

Ž: „Lásku.“

V: „Láska? Určitě. Tak ji napiš. A řekni mi, proč sis ji vybral?“

Ž: „Třeba k rodičům.“

V: „K rodičům? Takže rodiče jsou pro tebe taky důležití?“

Ž: „Ano.“

V: „Dobře, tak je tam taky napiš. Ještě se vrátíme zpátky k té lásce. Proč je důležitá láska? Ať už k čemukoliv?“

Ž: „Třeba i k manželství.“

V: „Hm. A proč myslíš, že je důležitá?“

Ž: „To je těžký.“

V: „Hm.“

Ž: „Proč je důležitá?“

V: „Hm.“

Ž: „Kvůli osobám, rodičům, kvůli nějaký věci třeba. Takže se mají lidi rádi.“

V: „Myslíš, že je to hezký, když se mají lidi rádi?“

Ž: „Ano.“

V: „Určitě, proto to tam patří. Tak, jako další jsi zvolil rodiče. Proč jsi je tam dal, proč jsou pro tebe rodiče důležití?“

Ž: „Jako že tatínků může být hodně a maminka je jenom jedna.“

V: „Hm. A proč jsou důležití ti rodiče? Proč si to myslíš?“

Ž: „Proč jsou důležití? Aby nám... Že nás vychovávají, dávají nám první a poslední.“

V: „Určitě. Proto ty rodiče máme. Je to tak? Dobře. Co dál tě napadá. Co je pro tebe důležité v životě? Co potřebuješ k tomu, abys...“

Ž: „Práce.“

V: „Práce, určitě. Proč myslíš, že je důležitá pro život práce?“

Ž: „Abych si nějak vydělával, abych měl peníze, abych se dovedl postarat o rodinu třeba, a tak.“

V: „Hm. Přesně tak. To k tomu určitě patří. Co dál potřebuješ k tomu, abys byl šťastný?“

Ž: „Škola.“

V: „Škola, ano. A proč myslíš, že tam ta škola patří?“

Ž: „Abychom se naučili číst, psát, počítat, anglicky, a třeba i jiný věci.“

V: „Hm. A proč myslíš, že je to důležité chodit do školy?“

Ž: „Třeba, když půjdete do nějakýho jinýho města, tak neumíte třeba nic. Třeba španělsky, nebo takhle.“

V: „Takže proto je důležitá škola, aby ses něco naučil? Tak, a poslední? Co rád děláš?“

Ž: „Fotbal.“

V: „Fotbal? Máš rád?“

Ž: „Sport, jo.“

V: „Dobře, tak tam napiš sport. Co ještě děláš, kromě toho fotbalu?“

Ž: „Ještě zpívám.“

V: „Aha, tak to tam taky napiš. A chodíš do nějakého kroužku?“

Ž: „Jo, chodíme do klubu. U Kahanu.“

V: „Dobře. A tam chodíte zpívat, jo? Dobře. Já tě teď poprosím. Vybral jsi tady pět věcí a je potřeba, abychom je převedli do téhle tabulky. A je to jako ve škole. Od jedničky do pětky. Co je pro tebe hodně důležitý, tomu dej jedničku, a co míň důležitější, tomu dáme pětku. Jo? Na první místo dáš co?“

Ž: „Rodiče.“

V: „Určitě. Proč jsi je dal na první místo?“

Ž: „Jak jsem říkal, rodiče nám dávají život.“

V: „Hm, dobře. Dvojku dáš čemu?“

Ž: „Práce.“

V: „A proč.“

Ž: „Abychom si mohli vydělávat, abychom měli peníze, dokázali jsme se o sebe postarat.“

V: „Určitě. Třetí místo dáš komu nebo čemu?“

Ž: „Škola.“

V: „A proč jsi ji dal na třetí místo?“

Ž: „Abychom uměli počítat, matiku, prostě všechno.“

V: „Hm. K čemu ti ta škola je, mi ještě řekni?“

Ž: „Škola je pro mě, abych si všechno zapamatoval.“

V: „Hm. A když tě naučí škola číst, psát, počítat, tak k čemu to potom použiješ?“

Ž: „Třeba až půjdu na úřad práce, tak umím psát, vyplnit papíry nějaký. Třeba matiku, aby nás nemohli ošidit, podvedli a tak.“

V: „Určitě. Čtyřku bys dal čemu?“

Ž: „Láska.“

V: „Ano. Proč jsi dal lásku na čtvrté místo?“

Ž: „Já nevím, jak to mám říct. Můžu to vynechat?“

V: „Tak to nevadí. A dostáváme se k pětce. Na to nám zbývá sport a hudba. Proč jsi to dal na pátou příčku?“

Ž: „Sport a hudba to je něco relaxační, můžu relaxovat, a tak.“

V: „Aha. Takže je to důležité, ale jsou důležitější věci?“

Ž: „Přesně.“

V: „To je určitě rozumný. Ve škole máte hodně zájmových kroužků. Chodíš na nějaký?“

Ž: „Chodím, na ten fotbal.“

V: „A zeptám se ještě. Chodil jsi někdy do jiné školy než do téhle?“

Ž: „Jo.“

V: „A kam.“

Ž: „Do Plzně.“

V: „V Plzni, dobře, takže to můžeš porovnat. Co myslíš, pomáhá ti v něčem, že chodíš právě do téhle školy? A v čem?“

Ž: „Že to mám blízko a že to tady můžu někam dotáhnout.“

V: „Tady na téhle škole? A v čem je jiná než ta škola v Plzni?“

Ž: „To už si nepamatuju.“

V: „Dobře. A do téhle školy chodíš rád?“

Ž: „Jo.“

V: „V čem ti pomáhá ta škola?“

Ž: „Jsou tu lepší učitelky, učitelové. Třeba se tu naučím víc věcí.“

V: „Dobře. A už víš, co bys chtěl v životě dělat?“

Ž: „Jdu se vyučit.“

V: „Už tě přijali někam? Tak to je super. To ti přeji v životě hodně štěstí. Já myslím, že už je to všechno, a moc ti děkuji.“



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 6 měsíců
2. Jak dlouho učíte romské děti? 6 měsíců
3. Ve kterých ročnících učíte? I. a II. stupň

4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?

Do školy chodí k povinnosti. Vzdělávání je nekajícné, není to pro ně smysl.

5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?

Vztah je pouze formální. Dobrá se fyzicky napředá mezi sebou, slovně uvádějí.

6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?

To co děti dostanou ze školy (ze svých peněz) si ihned dobakají knížek, nebo obkémů oděvů.

7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?

Volný čas využívají k poslechu písni a puchořkám.



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

Vztah se mění - s věkem upadá.

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

Rodiče se koptají pouze tehdy, pokud je škola
napíše aby se dostali do školy, jelikož se jejich
dětí 'nechce' tak podle školního záznamu.

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 6 let
2. Jak dlouho učíte romské děti? 6 let
3. Ve kterých ročnících učíte? 6. - 9.

4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?

škola je nebaví, povinnosti neplní,
domácí příprava neexistuje, jsou ze
všem růzností apatické

5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?

- své rodiče mají py řádi
- větší děti se starají o své mladší sourozence

6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?

ničeho si neváží, všechno hned zničí,
chtějí všechno dostat hned

7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?

celé dny běhají venku (malé děti i bez
dorozku rodičů), sportují, počítačové hry,
sociální sítě



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

mladší děti se věnují zajímavým aktivitám,
starší děti se pouze potlačují

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

je to půl na půl

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 25
2. Jak dlouho učíte romské děti? 6
3. Ve kterých ročnících učíte? 6-9

4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?
žáci většinou nemají zájem o
vzdělání

5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?
jsou na rodinu fixováni, ale
rodiče nerespektují

6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?
hodnotí věci podle značky
a ceny, k obecnějším věcem vztah
nemají

7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?
pouze počítač - na sídlišti
nebo chodí do města



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

ano ke znecloz'nění

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

převážně ne

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 19 let
2. Jak dlouho učíte romské děti? 10 let
3. Ve kterých ročnících učíte? 1., 5.-9.
4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?
velkou část škola nebaví, nepřipravují se na vyuč.
5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?
- děti mají údajně rádi
- starší děti supluje práci rodičů
(mnohdy), klidají se i v době vyučování
6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?
nevěří si věci, věchávají, že se dostanou zdarma
7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?
hrají venku, nemají hobby



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

max. počítače; rodiče nehlídají ani
mali děti, mnohé jechi samostat. do školy

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

nechtějí jsou ovlivnitelné, starší
nemají žádný pojem. Po ukončení
28. příjma nastoupí na UP

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

Pouze malá část (1. tř. cea 5. ročník)

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 29 let
2. Jak dlouho učíte romské děti? 19 let
3. Ve kterých ročnících učíte? 5 - 9. R.

4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?

řádný

5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?

dobrý - sluší

6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?

neruší si hodnot -

7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?

hoštění, šedění, pohyb po obci



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

nebo se může, ..

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

*ne, pokud dítě odpovídá, jsou ještě odlišnější, ale
podle různých podmínek, které dítě
vidí, nebo podpořte - je to ne, ne, ani
příkladem k němu*

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

jo, ano, ne, ano

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 29
2. Jak dlouho učíte romské děti? 29
3. Ve kterých ročnících učíte? 11. st

4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?

mladší - spíše kladný
starší - zájem opadává

5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?

silný

6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?

zájem

7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?

bez smyslu



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

ano, viz bod 4

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

toto je individuální

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 35 let
2. Jak dlouho učíte romské děti? 36 let
3. Ve kterých ročnících učíte? 3. ročník

4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?

Do školy chodí rádi, ale ke vzdělávání mají negativní postoj. Vyučování je nelehké, někdy nechápou plně.

5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?

Dobry

6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?

Velmi často je má, někdy k tomu je to velmi těžké a nemají k tomu žádný vztah.

7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?

Pohybem, hudbou, malováním, okružní hrou, šachy, kárty a bilardem.



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

NE

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

Kelni sporadicky, ja nekteri, ale
v castu ji skola sleduji
a spasi.

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 37 let
2. Jak dlouho učíte romské děti? 10 let
3. Ve kterých ročnících učíte? 1. stupeň
4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?
Většina vztah ke vzdělání nemá. Čím jsou starší,
tím jejich zájem opadá.
Mladší děti ke škole kladou, postupem věku zájem.
5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?
silné vazby
6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?
Ani k vlastním materiálním věcem. Žádají
7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?
bezsmyslně



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

Ano (bod. 2.4)

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

Velmi málo

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jmenuji se Miroslava Fichtnerová a studuji obor Pedagogika na FF UK v Praze. Dovoluji si Vás požádat o odpovědi na níže uvedené otázky, které budou sloužit jako podklady při zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnoty dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (výzkumná sonda na ZŠ Chanov)“.

1. Jak dlouho učíte? 37 LET
2. Jak dlouho učíte romské děti? 26 LET
3. Ve kterých ročnících učíte? 2-5. ZVŠ, 10 LET 1.R., 2R. - 8.R.
4. Jaký mají romské děti vztah ke škole a vzdělávání?
MALÝ, NEBO TĚMĚŘ ŽÁDNÝ. NECHTĚJÍ SE UČIT, NEMAJÍ ŽÁDNOU MOTIVACI, PODPORU. UČIVO Z VELKÉ VĚTŠINY NEZVLÁDÁJÍ, NIC Z NICH NEBŮDE. NEMAJÍ ŽÁDNÝ O VYUČENÍ.
5. Jaký mají romské děti vztah k rodině?
ANO. MÁJÍ VŠAK HODNOTY NASTAVENY ÚPLNĚ JINAK. RODIČE POSLUCHAJÍ SVĚ DĚTI. STARAJÍ SE POUZE O MINIMA. PAK JE ODSTAVÍ, MUSÍ BÝT SAMOSTATNÍ, STARAT SE O MENŠÍ SOUROZENCE.
6. Jaký mají romské děti vztah k materiálním věcem?
NE, VŮBEC ŽE NICEMU. RÁNO MÁ NADE. PRODISKU, NEŠ JDE DOHŮ, UŽ JI NEHÁ. VYBAVENÍ ŠKOLY NIČT, MUSÍ BÝT NEUSTÁLE HLÍDANÍ, KONTROLOVANÍ.
7. Jak podle Vás využívají romské děti svůj volný čas?
NĚKTERÉ CHODÍ DO ZAJÍMOVÝCH KROUŽKŮ, NEMAJÍ VÝDĚJ, OD JARA SE UŽ MUSÍ PŘEMLOUVAT. CHTĚJÍ BEZ CÍLE SE POTLOUKAT PO CHANOVĚ, NEBO PO HOSTĚ.



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

8. Mění se jejich vztah k nějaké z uvedených hodnot s ohledem na věk dítěte? Pokud ano, uveďte, prosím, jak.

ŽIJÍ JSOU STARŠÍ STRACÍ VZTAH K UČENÍ. VE ŠKOLE
VŠECHNO NEBOJÍ, JSOU DRZÍ, SPROSTÍ. DÁVÍ SE S UČITELI,
JAKO SE SOBĚ ROVNÝMI.

9. Zajímají se rodiče romských dětí o jejich výsledky ve škole?

NALE MNOŽSTVÍ RODIČŮ. VĚTŠINOU ZA NAMI CHODÍ,
ŽE SI S NIMI NEVÍ DĚLAT, NEZVLÁDÁ JE.

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas!

Miroslava Fichtnerová